

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Pós – Graduação em Educação Especial

Surdez e DDAH

O Contributo da Expressão Dramática no
Desenvolvimento das Competências
Comunicacionais

Carolina Maria Martins Serrano

Porto

2007 / 2008

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Pós – Graduação em Educação Especial

Surdez e DDAH

O Contributo da Expressão Dramática no
Desenvolvimento das Competências
Comunicacionais

Trabalho realizado por:

Carolina Maria Martins Serrano

Orientador:

Doutor Carlos Afonso

Trabalho realizado para a disciplina
de Seminário de Projecto
da Pós-Graduação em Educação Especial

Porto

Junho de 2008

RESUMO

O título do presente trabalho, “Surdez e DDAH: o contributo da Expressão Dramática no desenvolvimento comunicacional”, indicia o seu objectivo primordial: compreender de que forma a expressão dramática contribui para o desenvolvimento das apetências comunicacionais de uma criança surda com Défice de Atenção e Hiperactividade. Apetências estas que poderão facilitar por sua vez a inclusão destas crianças na escola, nomeadamente com os seus pares. Assim, após a introdução, apresentamos alguns conceitos teóricos indispensáveis para a compreensão da temática, interligando, no momento seguinte, os temas abordados (Surdez, DDAH, Expressão Dramática).

Este projecto desenvolve-se no sentido de possibilitar a um grupo de crianças o relacionamento com a Expressão Dramática, procurando assim contribuir, como referido anteriormente, para aumentar e melhorar a comunicação que estas estabelecem com os outros. O conhecimento de si e do outro, a compreensão do mundo que as rodeia, a concentração e a improvisação são assim aspectos que procuramos desenvolver nas sessões propostas, de forma a contribuir para o desenvolvimento das crianças surdas com DDAH.

A parte empírica do trabalho apresenta, neste sentido, a definição do objecto de estudo, as hipóteses e as variáveis correspondentes, a caracterização da amostra e os procedimentos metodológicos. Desenvolvemos neste último ponto as propostas de actividades para cinco sessões de Expressão Dramática, de forma a testar a veracidade das nossas hipóteses, respondendo à pergunta de partida apresentada.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	3
I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
A. Surdez	7
Perspectiva médico-pedagógica	7
Perspectiva Sócio – Antropológica.....	10
B. Desordem por Défice de Atenção Com Hiperactividade (DDAH)	19
C. Características da criança com surdez e DDAH	24
D. A Criança Surda com DDAH e a Expressão Dramática	31
A Expressão Dramática.....	31
Papel da Expressão Dramática no trabalho com Crianças surdas com DDAH	35
II. COMPONENTE EMPÍRICA	39
A. Definição do objecto de estudo.	40
B. Hipóteses e variáveis	44
C. Construção da amostra	46
D. Metodologias e procedimentos	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
BIBLIOGRAFIA	62
ANEXOS	65

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Grelha de Observação -----

Anexo 2 – Notas de Campo -----

Anexo 3 – Planificação -----

Anexo 3 A - 1ª Sessão -----

Anexo 3 B - 2ª Sessão -----

Anexo 3 C - 3ª Sessão -----

Anexo 3 D - 4ª Sessão -----

Anexo 3 E - 5ª Sessão -----

INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado constitui o projecto final da Pós-graduação em Educação Especial, realizada na ESE de Paula Frassinetti.

A escolha do Tema /Problema foi determinada predominantemente pelo gosto pessoal. A apetência comunicativa das crianças surdas, com Défice de Atenção com Hiperactividade, foi assim escolhida como tema a desenrolar-se no cenário da Expressão Dramática. A experiência e a paixão no campo do Teatro, aliado à curiosidade pela temática da surdez conduziram-nos a este tema. Na verdade, a ligação ao Teatro iniciou-se bastante cedo, e foi crescendo quando aceitámos a proposta de leccionar a disciplina de Jogos Teatrais a alunos do 3º ciclo do Ensino Básico. Reconhecemos que esta é uma área com imensos focos de interesse e que uma correcta condução da mesma, poderá trazer um enorme contributo para o ser humano.

Já a curiosidade pela Surdez iniciou-se com a realização de uma Acção de Formação de Língua Gestual, que nos permitiu um primeiro contacto com um mundo, que era, para nós, totalmente novo. A procura de formações na área começou desde então. A existência de um módulo, na Pós Graduação que frequentamos, relacionado com a área permitiu-nos adquirir alguma bagagem científica, aumentar a curiosidade e reforçar a admiração.

Interligamos então duas áreas chaves e construímos a questão que servirá de conceito predicável a todo o trabalho:

Qual a influência da Expressão Dramática no desenvolvimento comunicacional das crianças surdas com Défice de Atenção com Hiperactividade (DDAH)?

De facto a questão da comunicação dos alunos surdos, com DDAH, é uma questão que se nos afigura pertinente, já que a sua integração fica em muito comprometida, devido às dificuldades de relacionamento com os seus pares. Os problemas sócio-afectivos que a surdez acarreta são na verdade pontos essenciais para um pleno desenvolvimento destas crianças.

O nosso objectivo principal com esta investigação é portanto a questão comunicacional, quantidade e qualidade das competências comunicativas com pares e adultos. Para cumprir este objectivo geral, esta investigação terá de cumprir necessariamente outros mais específicos e que se prendem com aspectos sem os quais as competências comunicacionais não poderão ser desenvolvidas. Assim, o conhecimento de si, do outro e do mundo que o rodeia, a expressão corporal, a afectividade e a concentração são elementos desenvolvidos na área da Expressão Dramática/Teatro e que estão intimamente relacionados com a comunicação.

Assim, após apresentarmos algumas considerações teóricas acerca da surdez e do DDAH, para obtermos uma visão mais abrangente do tema, procuraremos analisar as características das crianças com as duas problemáticas associadas, para percebermos os pontos concretos nos quais a Expressão Dramática poderá dar o seu contributo. Este será portanto o ponto seguinte. Apresentaremos alguns fundamentos teóricos relacionados com a Expressão Dramática, nomeadamente, a definição, a clarificação de conceitos (Expressão Dramática, Jogos Teatrais, Teatro), a explanação da terminologia Mímica e Língua Gestual. De seguida, passaremos à explicação da contribuição que esta área poderá dar ao desenvolvimento das crianças surdas com DDAH. De uma forma genérica, partiremos das características destas crianças, para encontrar “soluções” na Expressão Dramática, que permitam um desenvolvimento pleno das mesmas.

A parte empírica terá início com a Definição do objecto de estudo, capítulo durante o qual apresentaremos a Pergunta de partida, situando-nos teoricamente sobre o tema e reflectindo acerca da viabilidade e da importância da pergunta por nós escolhida. De seguida, referiremos então as hipóteses que nos surgem a partir dessa questão e que pretendemos comprovar após a operacionalização do projecto. As variáveis dependentes e independentes serão também analisadas, de um ponto de vista teórico e do ponto de vista concreto do projecto em desenvolvimento. Apresentado o objectivo do nosso trabalho, apresentaremos as características da amostra que pretendemos encontrar, uma amostra previsível já que procuraremos a escola e os alunos

com as características que apresentaremos. Por fim, surgirão as metodologias e os procedimentos que seguiremos, explicando como se desenrolará o processo e quais as actividades desenvolvidas em cada uma das sessões.

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, os desvios e as incertezas que isto implica” (QUIVY, 1992: 29). Este é o caminho que nos propomos percorrer, conscientes que será um percurso difícil e sinuoso, mas com a crença de que no final sentiremos o dever cumprido.

I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A. Surdez

Perspectiva médico-pedagógica

Desenvolver um trabalho sobre surdez, sem perceber e fazer compreender o conceito da mesma, seria inviável e impensável.

O ouvido humano está preparado para receber o som e para o conduzir até ao cérebro, de forma a que este seja decodificado. Assim, o percurso dos estímulos eléctricos, que se transformarão em informação perceptível, terá início no ouvido externo, passará pelo médio e interno, até chegar ao cérebro. No ouvido externo, os estímulos passam pelo pavilhão auricular, são depois conduzidos pelo canal auditivo, até à membrana timpânica. Chegados ao ouvido médio, passarão pelos três ossículos (martelo, bigorna e estribo) que os farão seguir até ao ouvido interno. À medida que vão avançando neste trajecto o som vai sendo amplificado. É no cérebro que os estímulos passarão a informação perceptível: “A percepção auditiva é iniciada no ouvido interno e através de processos intermédios atinge a sua última etapa quando o sentido ou significado “desoculta” a sonoridade verbal” (LIMA, 2000:270).

Deficiência auditiva é então considerada, segundo os padrões estabelecidos, pela American National Standards Institute (ANSI -Instituto Nacional Americano de Padronização), como uma diferença existente entre a performance do indivíduo e a habilidade normal para a detecção sonora. Assim, a **deficiência auditiva de condução ou transmissão** ocorre quando há interferência na transmissão do som do ouvido externo, até ao interno (cóclea), uma vez que este não recebe as vibrações sonoras. As lesões nesta zona podem ser provocadas por otites, perfurações da membrana timpânica, obstrução tubária, entre outras. Através de tratamento clínico ou cirúrgico, este tipo de surdez poderá ser corrigido. Já a **deficiência auditiva neurossensorial ou de percepção**, cujas causas podem ser de origem genética, hereditária, relacionadas com infecções maternas, prematuridade ou traumas, ocorrendo em diferentes fases (pré, peri ou pós natal), acontece, não quando não há estimulação, mas quando as células ciliadas (células responsáveis pela

detecção do som e pela emissão de substâncias químicas) da cóclea ou o nervo auditivo apresentam uma lesão, impossibilitando a recepção do som. Há portanto “uma alteração do ouvido interno ou das vias e centros nervosos” (LIMA, 2000: 272). Este tipo de deficiência auditiva é irreversível. A **deficiência auditiva mista** está presente quando há uma alteração na condução do som até ao ouvido interno, provocada por problemáticas relacionadas com o ouvido médio e/ou interno.

O grau de severidade relaciona-se com o número de decibéis de perda auditiva, ou seja, é “calculado em função da intensidade necessária para amplificar um som de modo que seja perceptível pela pessoa surda” (JIMÉNEZ, ET AL, 1997: 350) Daí que uma pessoa com audição normal possa captar um som a partir de -10 dB e um indivíduo, com deficiência auditiva leve, apenas a partir de 25 dB. Segundo Lima, 2000 (citado por AFONSO, 2008: 21), o grau de surdez poderá ser classificado da seguinte forma:

- Deficiência Auditiva Ligeira – Perda auditiva entre 21 e 40 dB.
- Deficiência Auditiva Média – Perda auditiva entre 41 e 70 dB.
- Surdez severa – Perda auditiva entre 71 e 90 dB.
- Surdez profunda – Perda auditiva acima de 90 dB.

Na verdade, há entre diferentes autores ligeiras oscilações quanto à classificação dos graus de surdez, no entanto não consideramos premente referenciar todos os autores. Iremos basear-nos na classificação de Lima e iremos centrar-nos no grau de Surdez Profunda ao longo do nosso trabalho, uma vez que os sujeitos de investigação se enquadrarão neste grupo. Como tal quando nos referirmos a Surdez, será sempre relacionado com o surdo profundo, com uma perda auditiva acima dos 90 dB, que “não consegue perceber a fala através da audição, mas pode perceber sons altos e vibrações” e “apresenta muitas limitações para a aquisição da linguagem oral” (AFONSO, 2008: 23).

De forma a intervir precocemente, a identificação da surdez deve ser feita o mais cedo possível. Esse aspecto será conseguido na totalidade se a triagem auditiva for alargada a todos os recém-nascidos. Infelizmente, o

mesmo aspecto não é ainda hoje valorizado e a detecção da problemática ocorre muitas vezes tardiamente, penalizando a criança, e também o adulto, social e cognitivamente.

Numa perspectiva médico-pedagógica, podemos então analisar a surdez como uma deficiência caracterizada pela “falta” de audição. A intervenção na mesma terá então, como objectivo primeiro, aproximar o mais possível os surdos dos ouvintes, de forma a “minimizar” a surdez. Será assim uma tentativa de normalização da patologia (procurar que os portadores da deficiência tenham uma vida o mais semelhante possível aos que não têm deficiência). Fácil será compreender que para os defensores desta perspectiva o método oral de intervenção será o mais adequado: os surdos devem ser “forçados” a oralizar para se integrarem na comunidade.

Segundo Vygotsky (citado por LORENZINI, 2001), a oralidade é importante, mas não permite a aquisição de uma “linguagem viva”. Permite uma maior facilidade de expressão, permite “papaguear” palavras que aprenderam, mas não é o bastante para que os surdos se apropriem da linguagem, de uma linguagem que lhes permita estruturar o seu pensamento, compreender conceitos abstractos. Mesmo oralizando, não sentirão a língua como sua, como primeira e materna, mas antes como uma espécie de língua estrangeira que se fala no seu próprio país. E assim encaminhamos crianças e jovens surdos para o verdadeiro mundo do silêncio, aquele que os conduzirá ao fracasso e à frustração.

Não queremos com isto retirar a importância que sempre se deve atribuir à explicação clínica, nem sequer à importância do trabalho da oralidade e à estimulação dos resíduos auditivos, queremos apenas realçar, segundo uma opinião pessoal, mas com bases teóricas, que, esta perspectiva, a explicação clínica, é de facto redutora, já que os surdos não devem ser olhados como deficientes, mas como diferentes.

Perspectiva Sócio – Antropológica

É na diferença, linguística e cultural, que reside a base da perspectiva sócio – antropológica. A evolução dos estudos relacionados com a surdez permitiu uma “definição” para a problemática que deixa de ver a corrente clínica como única explicação para tal.

É certo que a surdez consiste numa problemática física que torna os surdos diferentes dos ouvintes, mas é também verdade que essa diferença é vista por muitos, estudiosos e comunidade surda, como uma característica e não como uma deficiência. É esta a visão que a corrente antropológica defende da surdez. E é nesta perspectiva que os Surdos defendem a “deslocação da sua situação do contexto da Educação Especial para o âmbito das diferenças culturais” (AFONSO, 2008: 53).

Esta cultura, consciência e até o orgulho que a comunidade surda tem em si mesma (“*deaf pride*”), aumenta o respeito e a admiração que sentimos por eles: “Fazerem-nos ouvintes é aniquilar a nossa identidade. Querer que à nascença deixe de haver crianças “surdas” é desejar um mundo perfeito. Como se quiséssemos que fossem todos louros, com olhos azuis. (...) Os outros ouvem, eu não. Mas tenho olhos, que forçosamente observam melhor do que os deles. Tenho as minhas mãos que falam.” (LABORIT, 2001:178)

A comunidade surda considera-se assim como uma comunidade com uma língua diferente, que necessita apenas que os ouvintes, por serem a maioria, lhe proporcione o acesso à informação, que tantas vezes lhes é negada, por vivermos, de facto, num mundo dominado por quem ouve. Haverá então uma identidade própria que passará, segundo Kauchakje (2003:58), “pela mudança de paradigma da deficiência para o de minoria linguística e cultural”.

Veremos assim, baseados nesta teoria, a surdez como uma minoria que reivindica a sua participação na sociedade e que reclama o direito ao acesso à informação. A propósito deste aspecto, Emanuelle Laborit refere no seu livro “O Grito da Gaivota” dois aspectos: as campanhas publicitárias, nomeadamente de prevenção e informação relativamente à que é considerada a epidemia do século XX, a sida, dizendo que “A sida mata os surdos por ausência de

informação” (p.157); refere ainda a situação caricata de um surdo que votou em determinado político por ser o único, que, falando mais devagar, ele conseguia compreender.

Na verdade, possuem uma cultura própria, assim como uma língua a que chamam materna (Língua Gestual Portuguesa). Língua e Cultura dois conceitos que caracterizam os diferentes povos, as diferentes comunidades. Apesar de se encontrarem sempre ligadas, a primeira encontra-se bem mais estudada que a segunda (AFONSO, 2008: 71). No entanto, este aspecto não sustenta a importância acrescida da Língua em relação à cultura.

Kauchakje (2003), citando Marshall e Bobbio, chama-nos a atenção para a evolução da luta pelos direitos (nomeadamente das minorias), referindo como direitos contemporâneos os movimentos sociais relacionados com as diferenças (de género, idade, etnia, diversidade). De facto, é curioso repararmos que, como indica a mesma autora, as primeiras lutas pelos direitos prendiam-se com a igualdade, com os direitos individuais e agora prendem-se com a diversidade, com o respeito pela diferença.

As minorias que lutam pelos seus direitos, que mostram ao mundo que sentem orgulho no que são, que não queriam ser de um outro modo, podem levar a uma guetização. Será uma consequência da diferença e da exclusão que as maiorias exercem nas minorias (Kauchakje, 2003:71). Relembremos, no caso concreto dos surdos, a posição dos defensores da corrente oralista. O desejo de obrigar os surdos a falar, a oralizar, impedindo-os de comunicar através da sua língua é, de facto, uma tentativa de homogeneização. O desejo de que todos os surdos ouçam, de que se tornem ouvintes, nomeadamente através dos implantes cocleares é também uma tentativa de homogeneização. É Emmanuelle Laborit que refere ao recusar os implantes:

“Todos esses sons que vos envolvem, esses ruídos, imagino-os à minha maneira. Descobri-los de forma brutal seria por certo decepcionante, traumatizante, infernal. Ter outra concepção do mundo diferente da que me proporcionam os meus olhos? É impossível. Iria perder a minha identidade, a minha estabilidade, a minha imaginação, iria perder-me a mim própria.” (LABORIT, 2001:183).

A não aceitação da diferença, a guetização referida pode de facto levar a um afastamento das minorias em relação às chamadas maiorias. O

afastamento dar-se-á de ambas as partes, mas para nenhuma delas será vantajoso. É a heterogeneidade, a diferença que nos enriquece cultural, social e pessoalmente pelo que é imperioso o relacionamento, a comunicação das minorias com o que Kauchakje chama de “grupos de poder”. “Temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza, temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 1995, citado por KAUCHAKJE, 2003:73) – a exclusão inferioriza e a valorização caracteriza.

A difícil integração dos surdos está também relacionada com os variados autores (Ciccone, Brito, Reis, Fernandes , por exemplo) que consideram que a surdez surge frequentemente acompanhada por problemas cognitivos, sociais e emocionais, justificados pela dificuldade na aquisição da linguagem oral. Esta será, de facto, a perspectiva da corrente sociointeraccionista (defendida por Vygotsky, Leontiev, Yudovich), que considera a linguagem de uma forma alargada. Assim, o conceito não será apenas um instrumento de comunicação, mas uma forma de organização do pensamento. (GOLDFELD, 2002: 47): “O pensamento não é simplesmente expresso em palavras, é por meio delas que ele passa a existir”. (GOLDFELD, 2002: 56, citando Vygotsky). A língua gestual poderá cumprir esta função de estruturação do pensamento das crianças surdas. Sem pôr de lado as competências orais, o assumir-se da língua gestual como língua materna pode permitir às crianças um desenvolvimento dentro dos padrões considerados normais, evitando as problemáticas que surgem frequentemente associadas. “A língua de sinais é a única língua que permite que a pessoa surda aceda a todas as características linguísticas da fala” (LIMA, 2000:47).

Segundo Goldfeld (1997:81) “o surdo tem um canal (visuo – manual) tão competente quanto o canal auditivo – oral para comunicar”, portanto o problema não reside no organismo, mas na imposição da oralidade como modo de comunicação. A fala é sem sombra de dúvida, a forma mais fácil de comunicar, a mesma autora citada anteriormente refere que esta nos permite libertar todos os membros, enquanto falamos. No entanto, este facto, não a torna mais eficaz para todos. A grande problemática é que as crianças surdas, na sua maioria, não têm acesso à língua gestual, da mesma forma que as

crianças ouvintes têm acesso à língua oral portuguesa. E é aí, que surgem as dificuldades, nomeadamente os atrasos na linguagem, que poderiam ser minimizados se, como referiu Vygostky, citado por Goldfeld (1997:82), a ideia de deficiência terminasse e os surdos passassem a ser vistos apenas como Surdos. Na verdade, ainda segundo o mesmo autor, facilmente se pode comprovar o referido se analisarmos o que se passava numa ilha em Massachusetts, na qual, devido a uma mutação genética, 25% da população era surda. Todos os ouvintes sabiam língua gestual e os atrasos não eram visíveis.

Julgamos que nos encontramos ainda muito longe desta real integração e igualdade de oportunidades para os surdos, no entanto a discussão acerca do bilinguismo é visível e constitui um início para a desejada aceitação da comunidade surda.

Importa assim compreender melhor, independentemente da corrente e da perspectiva, as crianças surdas, cujo desenvolvimento se surda prende com vários factores. O grau da perda auditiva, o tipo de surdez (de percepção ou de condução), o momento de aparição (pré ou pós linguística) e o ambiente familiar determinam assim o seu desenvolvimento. De facto, relativamente ao último aspecto apresentado, segundo Rosa Lima (2000), as crianças surdas, filhas de pais surdos, são estimuladas, linguisticamente, de uma forma muito semelhante à das crianças ouvintes, já que a sua língua materna será a língua gestual portuguesa. As etapas pelas quais passam são assim as mesmas que uma criança ouvinte percorre relativamente à língua oral portuguesa. Já as crianças com pais ouvintes são, geralmente, menos estimuladas, já que estes utilizam essencialmente a linguagem oral para comunicarem com os seus filhos. Na verdade, a estimulação é fundamental para um desenvolvimento pleno de qualquer criança. Senão vejamos: passados poucos meses do nascimento, uma criança surda perde o balbucio vocal inicial. Perante esta situação os pais, ouvintes, diminuem a comunicação que estabelecem com o bebé, uma vez que não obtêm, oralmente, *feedback*. A estimulação comunicacional começa a decair logo nesta altura.

Com o avançar do tempo, as crianças ouvintes começam a interiorizar conceitos e noções de temporalidade e causalidade, através do diálogo com os pais. A criança surda, no seio de uma família ouvinte, não compreenderá estas noções, não sendo possível a generalização. “Quando me ensinaram “ontem” e “amanhã” em língua gestual, quando aprendi o sentido, passei a verbalizar com muita mais facilidade, a escrever com muito mais facilidade” (LABORIT, 2001:163).

Aos oito anos de idade já estas crianças apresentam um atraso significativo em relação às restantes. (AMARAL, 2005:109 -110). Segundo Ciccone (citado por GOLDFELD, 2002: 40), uma criança surda, tendo sido exposta à língua oral, poderá utilizá-la de forma satisfatória, no entanto cognitiva, social e emocionalmente apresentará algum atraso.

Os aspectos referidos anteriormente dificultam-nos a tarefa de “caracterizar” as crianças Surdas. Tarefa tão complexa como caracterizar crianças ouvintes. De facto, a evolução destas crianças acompanhará a considerada normal, se a estimulação for adequada e a língua utilizada aquela que lhe permite comunicar. Isto pode levar a que os surdos sejam geralmente vistos como “pessoas que pertencem ao mais baixo escalão de desenvolvimento: concreto no pensamento, linguagem pobre, desintegrado, imaturo, moralmente atrasado” (FERNANDES, 53, citando LANE, 1992:54). Ora, acreditamos ou queremos acreditar que esta ideia não é correcta.

No entanto, é sabido que muitas crianças são ainda obrigadas a oralizar e impedidas de comunicar com o verdadeiro mundo dos surdos e com a língua gestual. Para além deste aspecto, sabemos que 95% dos casos são filhos de pais ouvintes (AFONSO, 2008: 47) agravando, como referimos anteriormente, esta situação. Assim, segundo Brito (citado por GOLDFELD, 2002: 45), uma criança que não contacte com a língua gestual poderá sofrer consequências, tais como:

- *“Perder a oportunidade de usar a linguagem (...) para a solução de tarefas que se lhe apresentam no desenvolvimento da acção inteligente;*
- *O surdo não há de recorrer ao planeamento para a solução de problemas;*
- *Não supera a acção impulsiva;*
- *Não adquire independência da situação visual concreta;*

- *Não controla o seu próprio comportamento e o ambiente;*
- *Não se socializa adequadamente.*

Deste modo, no que concerne à expressão, uma criança surda, com quatro /cinco anos de idade, poderá apresentar dificuldades em expressar as suas ideias, os seus sentimentos, em manter uma conversa simples e em interagir com outras crianças. As suas produções orais serão a maior parte das vezes compreensíveis apenas para a família. Durante a escolaridade, no primeiro ciclo do ensino básico, as crianças continuarão a apresentar dificuldades em compreender actos de fala indirectos, como as metáforas, os provérbios e a ironia. As crianças surdas podem também apresentar dificuldades na compreensão da leitura, apesar de poderem dominar a mecânica da mesma. Claro que desta dificuldade advirá também uma escrita deficitária (Vásquez, 1997:353). As principais características que a escrita de um surdo pode apresentar, segundo Vásquez (1997), são: frases muito simples e curtas, com poucas palavras de função (artigos, preposições, etc.), com vocabulário pobre, erros de concordância, pontuação incorrecta, erros de omissão, substituição, adição, frases estereotipadas, dificuldades na coordenação de ideias e na utilização de frases compostas.

Como já referimos, o desenvolvimento cognitivo e social das crianças surdas será também influenciado pela pouca estimulação e incompreensão da língua oral. Claro que esta perspectiva dará à fala um papel importantíssimo no desenvolvimento do ser humano – concepção logocêntrica (SILVA, 2003:89). No entanto ela tem de facto, num mundo ouvinte, uma componente essencial nas competências comunicativas do ser humano.

Foi também às dificuldades orais que atribuíram a “culpa” pela agressividade, agitação e nervosismo dos surdos, falando até em Psicologia do surdo (Myklebust, 1975, citado por LIMA, 2003:90).

Afectivamente e em termos comportamentais, apresentam por vezes uma atitude de rebeldia, justificada pelas poucas experiências sociais vividas, “fruto de uma imaturidade social não vivenciada” (LIMA, 2000: 286), provocada muitas vezes pela superprotecção familiar, pela parca competência

comunicativa e pela diminuição dos estímulos externos. São, portanto, frequentemente, crianças com relacionamentos entre os pares deficitários. O facto de estas crianças apresentarem muitas vezes comportamentos de desconfiança e insegurança é justificado pela parca informação que chega até eles. “A falta de predictibilidade ou explicação dos eventos pode fazer com que uma criança se sinta mais insegura e impotente” (AFONSO, 2008: 24). Na verdade desde bebé que o surdo é surpreendido muitas vezes com a saída ou chegada dos familiares, nomeadamente da mãe. A incompreensão destes actos, já que apenas tem noção que saiu ou entrou alguém no seu campo de visão, é notória já que não prevê a chegada de ninguém, não se apercebe que a porta abriu, ou que vem alguém a subir as escadas. Estes aspectos provocam uma reacção de surpresa, de insegurança que levam à desconfiança.

Para além deste aspecto, a afectividade destas crianças começa a ser “negligenciada” deste o momento da gestação. Durante este período, nomeadamente no último trimestre de gestação, o feto ouvinte começa a reconhecer a voz da mãe, a aperceber-se dos ruídos do mundo exterior. Para os surdos, esta “falha” continua depois do nascimento, sendo privado do reconhecimento da voz da mãe, das cantigas de embalar, dos ruídos gerados em casa, na rua ou noutros contextos. Numa situação normal, todos estes sons vão permitindo ao bebé reconhecer o mundo, não se sentir sozinho e encontrar a tão desejada protecção. O bebé surdo, principalmente o filho de pais ouvintes, que continuarão a estimular o seu filho através dos sons, não poderá vivenciar todos estes aspectos, não perceberá que não está sozinho e surpreender-se-á à chegada de qualquer pessoa. O facto de estes bebés chorarem mais prende-se exactamente com o sentido de perda, deixando de ver a mãe, sente que ela não está e o choro será consequência disso (AFONSO, 2008: 35).

Em termos motores, “a lateralidade, o movimento simultâneo, a coordenação locomotriz, o equilíbrio e a rapidez de movimentos, encontram-se em níveis inferiores de realização” (LIMA, 2000:287).

A criança surda pode assim, perante a pouca estimulação e a não interiorização de uma língua materna, apresentar uma atitude mais passiva e revelar pouco interesse na comunicação. Para combater esse aspecto qualquer comunicação deve passar sempre pela estimulação visual, todas as ordens, pedidos e solicitações devem ser acompanhados por gestos.

É de salientar que as dificuldades apresentadas são motivadas, segundo uma perspectiva pessoal, apenas indirectamente pela surdez, uma vez que, directamente, a sociedade tem uma grande parte de culpa nesta situação. A verdade é que não são dados instrumentos diferentes às crianças surdas para um pleno desenvolvimento. Mais uma vez a problemática não está na surdez, mas na tentativa de tornar os surdos o mais parecidos possível com os ouvintes.

A escola tem um papel fulcral na integração destas crianças. E é motivada pela escolha do modo mais correcto, que a organização da mesma tem sofrido várias oscilações. Vásquez, em 1997, apresenta-nos algumas opções: o aluno integrado numa aula, seguindo o currículo normal, o aluno integrado numa aula normal com reforço pedagógico (dentro ou fora da sala de aula), aluno integrado numa aula normal, excepto em determinadas disciplina e aluno numa sala de surdos situada numa escola normal. O mesmo autor refere ainda que nenhuma destas opções é estanque e que devem ser vista como possibilidades que uma escola terá a disposição, de forma a promover a total integração e igualdade de oportunidades destes alunos. Claro que as características dos alunos, o grau de surdez, a altura em que esta surgiu (pré ou pós linguística) serão aspectos primordiais na escolha de uma das opções. É nesta perspectiva que a escola não pode encarar a integração destes alunos da forma a seguir apresentada: “Frequentemente, trata-se apenas de “tapar buracos”, colocando a criança numa situação de fracasso, esquecendo os aspectos positivos que, por sua vez, são desvalorizados e retrógrados” (J.C Lafón, 1987, citado por VÁSQUEZ, 1997:369).

Por outro lado, em termos de currículo, a adequação deve ser feita. Não basta, numa altura em que a Língua Gestual surge em muitas das discussões, utilizar a mesma como metodologia, traduzindo o que é expresso oralmente,

para a Língua Gestual. É importante que esta seja encarada como pertença de uma comunidade e determinante na cultura da mesma. Assim, o currículo “contra-hegemónico”, referido por Carlos Afonso, afigura-se como uma tentativa de manter a importância da cultura surda, indo ao encontro da perspectiva socio-antropológica, integrando a diversidade nas escolas regulares, permitindo um enriquecimento humano, quer dos surdos, quer dos ouvintes. Não podemos pretender que inclusão signifique integrar estes alunos numa escola regular, sem que lhes sejam dadas as ferramentas necessárias e sem que seja respeitada a sua individualidade. Inclusão é dotarmos os alunos dos instrumentos necessários para que consigam adquirir e alcançar o direito pleno enquanto cidadãos, pertencentes de uma sociedade. Assim, a Língua Portuguesa deverá ser ensinada, como segunda Língua e a Língua Gestual como primeira; os métodos utilizados devem ser necessariamente repensados e sempre que possível será importante que os mesmos sejam leccionados por professores surdos; o currículo deve ser adequado e pensado para a realidade local, inserindo-se no Projecto Educativo da Escola e nos Projectos Curriculares de Turma; o conhecimento por parte dos alunos surdos da cultura da sua comunidade deve ser um aspecto a ter em conta, sem os afastar, no entanto, da comunidade ouvinte, uma vez que a sociedade é dominada por estes e a realização passará necessariamente pelo contacto e relacionamento com os dois “mundos”.

B. Desordem por Défice de Atenção Com Hiperactividade (DDAH)

Destringir as barreiras entre a irresponsabilidade, a imaturidade e até a má – educação, da hiperactividade não é tarefa fácil. No entanto, é importante que todos os agentes educativos tenham noção das diferenças, de forma a colaborar no correcto desenvolvimento das crianças. Centremos, agora, a nossa atenção nas crianças com *Desordem por Défice de Atenção com Hiperactividade (DDAH)*.

Défice considerado pelo DSM-IV, Manual de Diagnóstico Estatístico de Desordens Mentais, em 1994, como um “Padrão persistente de falta de atenção e/ou impulsividade – hiperactividade, com uma intensidade que é mais frequente e grave que o observado habitualmente nos sujeitos com um nível semelhante de desenvolvimento.”

A frequência e a gravidade são de facto noções muito importantes para a compreensão desta problemática. Relativamente às causas, considera-se nos nossos dias que há, nestas crianças, um desajustamento bioquímico no sistema nervoso, sem se conseguir, no entanto, estabelecer uma causa concreta para tal, sugere-se assim uma etiologia multifactorial (GARCIA, 2001: 39). Apesar dos avanços observados nesta matéria, e nomeadamente relativamente à etiologia podemos concluir que a expressão do professor Coehn, em 1973, ainda se encontra actualizada “Para o diabo a etiologia” (VÁSQUEZ, 1997:166). Sendo um pouco caricata, revela a dificuldade em se atribuir uma causa específica ao distúrbio em estudo.

O conceito DDAH sofreu, como todos os conceitos, uma evolução até chegar ao que entendemos hoje como tal. Assim, em 1902, Still descreveu um conjunto de crianças que apresentavam um comportamento agressivo, um excesso de actividade motora, dificuldades em controlar os impulsos e eram indisciplinadas, considerando que a causa seria orgânica. Em 1947, Strauss & Lehtinen criou o conceito de *Síndrome de Lesão Cerebral Mínima*, apontando como causa para os comportamentos anteriormente apresentados lesões funcionais no sistema nervoso central e “destacando o nervosismo e o nível de actividade como sintomas da lesão cerebral” (VÁSQUEZ, 1997:160). Nos anos

60, do século XX, Chess considerou o excesso de actividade como um sintoma central da doença, separando os conceitos de “Síndrome de Hiperactividade” e “Síndrome de Lesão Cerebral”. Em 1968 é então criada no DSM-II uma categoria denominada *Distúrbio Hiperactivo na Infância*. Nos anos 70, passam a considerar como característica principal deste distúrbio o défice de atenção e impulsividade e não a hiperactividade. Assim, em 1980, são apresentados, pelo DSM – III, novos critérios de diagnóstico, passando a ser denominado *Distúrbio Hiperactivo e de Défice de Atenção*. Em 1994, o DSM – IV agrupa os sintomas em hiperactividade, impulsividade e atenção. É de facto o que permanece até aos nossos dias.

A falta de atenção torna-se, então, patológica, segundo a Associação Americana de Psiquiatria, quando é frequente e quando são verificados, pelo menos seis dos sintomas, a seguir apresentados:

- Deixa de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em actividades escolares, de trabalho ou outras actividades lúdicas;
- Tem dificuldade em manter a atenção em tarefas ou actividades;
- Parece não ouvir quando lhe dirigem a palavra;
- Não segue instruções e não termina as actividades;
- Tem dificuldade em organizar tarefas e actividades;
- Evita envolver-se em tarefas que exijam esforço mental constante;
- Perde coisas necessárias para tarefas ou actividades;
- É facilmente distraído por estímulos alheios à tarefa;
- Apresenta esquecimento em actividades diárias.

A Hiperactividade, a necessidade de estar em constante movimento, torna-se patológica quando os seguintes sintomas são persistentes:

- agita as mãos ou os pés ou remexe-se na cadeira;
- não permanece sentada;
- corre ou escala em demasia, em situações nas quais isto é inapropriado;
- apresenta dificuldades em brincar silenciosamente;
- está frequentemente muito agitada;

- fala em demasia.

A impulsividade, característica destas crianças, prende-se com a realização de actos irreflectidos e sem avaliação das consequências. Assim, deverá, para ser considerada uma problemática, apresentar os seguintes sintomas, de forma persistente:

- dar respostas precipitadas antes de as perguntas terem sido completadas,
- dificuldade em aguardar a sua vez,
- interromper ou interferir nas actividades dos outros.

Para ser diagnosticado D.D.A.H. têm assim de, segundo o DSM-IV, serem cumpridos seis critérios:

- Quantidade (presença de pelo menos seis dos sintomas de falta de atenção, hiperactividade e impulsividade);
- Duração (verificação dos comportamentos desajustados pelo menos durante seis meses);
- Início (antes dos sete anos de idade);
- Contexto (ocorrência em dois ambientes ou contextos distintos ao mesmo tempo);
- Provas de um défice significativo ao nível do funcionamento social e académico ou laboral;
- Exclusão de outras perturbações.

As crianças com DDAH podem, perante o quadro traçado, apresentar relativamente ao comportamento, hiperactividade verbal, actos agressivos e destrutivos, impulsividade e dificuldades de concentração. De facto, este último aspecto é referido por Cruickhank (1971) (VÁSQUEZ, 1997:164) como estando relacionado com a hiperactividade sensorial. A criança sente-se assim atraída por pormenores insignificantes, não conseguindo hierarquizar os acontecimentos dos essenciais até aos acessórios (Wender, citado por VÁSQUEZ, 1997:164).

Emocionalmente, estas crianças podem apresentar irritabilidade, já que revelam dificuldades em controlar os seus comportamentos; dificuldades de relacionamento e baixa auto-estima.

A nível escolar, as dificuldades de aprendizagem podem surgir como consequência do défice (VÁSQUEZ, 1997:164).

É assim fácil compreendermos que deste distúrbio, se não for controlado a tempo, poderão advir outras problemáticas: Distúrbios de conduta, problemas de comportamento social, alterações emocionais.

A avaliação é de facto uma etapa essencial, até para o sucesso da intervenção. Assim, as escalas e os questionários são alguns dos instrumentos utilizados para a mesma. Referir-nos-emos apenas de uma forma genérica a alguns instrumentos de avaliação, uma vez que não nos compete a nós, enquanto professores, fazer este diagnóstico. Assim, dentro das escalas, o método mais difundido é o Inventário de Connors, composto por duas escalas, a TRS, para os professores, e a PSQ, para os pais. Existe ainda uma forma abreviada das mesmas, conhecida por ATRS. Os comportamentos são então pontuados, numa escala de zero a três, conforme a frequência do comportamento – nunca aparece (0), aparece algumas vezes (1), bastantes vezes (2), muitas vezes (3) (VÁSQUEZ, 1997:166). A diferença de valor, entre uma criança hiperactiva e uma que não o é, é de 15. Outra prova bastante utilizada, segundo Vásquez (1997) é a escala de classificação de Werry, Weiss e Peters. No entanto, esta avalia apenas a hiperactividade.

Relativamente à avaliação resta ainda dizer que a história da criança, nomeadamente a clínico, completado com exames como o neurológico, o electroencefalograma são elementos importantes.

Devemos assim estar atentos a todos os sintomas que forem aparecendo nas diferentes fases da vida, de forma a que a Intervenção seja a mais adequada e eficaz. O ideal será que, no pré-escolar, os comportamentos sejam controlados, para que, a partir dos 12 anos, as crianças estejam já estabilizadas e em adultos não necessitem sequer de medicação. De facto, a

Intervenção pode ser Farmacológica, através de psico-estimulantes, dos quais os mais utilizados são *Dexedrina*, *Ritalin* e *Cylert*, que estimulam os neuro – transmissores, que, por sua vez, inibem o contínuo da informação. Segundo Velasco Fernández, estes medicamentos não curam, mas modificam os comportamentos (VÁSQUEZ, 1997:171). É ainda de referir que este tratamento, ao contrário do que acontece quando aplicado a adultos, não provoca dependência, nem euforia, sendo que a única alteração observada está relacionada com a diminuição do ritmo de crescimento (Safer e Allen, 1979, citados por VÁSQUEZ, 1997:164).

A intervenção Psicopedagógica aplica as teorias comportamentais, de forma a proporcionar à criança um ambiente estável, consistente previsível. Nesta forma de intervenção, o esquema geralmente utilizado é segundo Vásquez, em 1997, o seguinte:

1. *Definir operacionalmente o comportamento problemático;*
2. *Registar a medida inicial do comportamento;*
3. *Analisar os motivos que fazem persistir o comportamento;*
4. *Programar novas formas de reforço aplicando o programa de intervenção desejado;*
5. *Avaliar se a mudança foi de facto efectiva;*
6. *Prosseguir com o programa.*”

Desta forma, para a intervenção ser eficaz, família e escola devem trabalhar em conjunto. Entre as recomendações à família encontramos frequentemente as seguintes: a rotina é indispensável, os castigos físicos, os gritos e as ameaças devem ser evitados, actuar como modelos positivos, reforçar os comportamentos adequados, elaborar contratos. Por outro lado, na escola, o reforço positivo, a economia de fichas, o contrato comportamental, o ignorar de comportamentos negativos, o planificar e estruturar as actividades, os exercícios de relaxamento e de concentração e os jogos educativos são estratégias recomendadas.

Por fim, surge-nos ainda a intervenção Educativa com programas de auto-controle (como o de Kendall e seus colaboradores (1980), auto – aprendizagem (como o de Meichembaum (1969)) e treino de comportamentos sociais).

C. Características da criança com surdez e DDAH

A surdez associada ao défice de atenção com hiperactividade é, segundo pudemos averiguar, um campo ainda pouco estudado. As duas problemáticas são sobejamente estudadas individualmente, mas raramente em conjunto. No entanto, os estudos aos quais tivemos acesso sobre a temática referem a importância do diagnóstico feito por um especialista em ambas as áreas, para que a falta de concentração e a inquietude que, por vezes, algumas crianças surdas apresentam, não sejam erroneamente definido como DDAH. Ila Parasnis (<http://deafness.about.com/gi/dynamic/offsite.htm>) refere que o diagnóstico deve ser feito por um especialista em DDAH e por outro em surdez, que domine a língua gestual e compreenda a “cultura surda”, de forma a que alguns comportamentos da criança surda como o divagar do olhar, por exemplo, pela sala não seja considerado como falta de atenção, distração. O défice referido é, como dissemos anteriormente, um desajustamento bioquímico no sistema nervoso. Perante isto não podemos considerar que uma criança, surda ou não, mais irrequieta tem DDAH.

A prevalência de DDAH em crianças surdas é exactamente a mesma que existe nas crianças ouvintes. Apesar de não existirem ainda muitos estudos que relacionem estas duas temáticas, alguns autores, como Kelly, Forney, Parker Fisher and Jones, em 1993, afirmaram que “a prevalência parece ser similar ao que encontramos nas crianças ouvintes” (citado em <http://www.deafed.net/publisheddocs/sub/9906lfd.html>). Concluíram também que crianças com surdez adquirida por meningites, citomegalovirus, entre outros, são um grupo de risco no que diz respeito ao DDAH, uma vez que o sistema nervoso foi afectado, podendo ter provocado danos relacionados com este défice. Compreendermos as características que ainda hoje muitas pessoas julgam fazerem parte integrante de uma criança surda (imaturidade, agressividade, impulsividade) é importante para compreendermos o porquê de muitas vezes se partir do princípio que os surdos têm associado problemas de hiperactividade e défice de atenção.

Jamie Berke (*in* <http://deafness.about.com/cs/add/a/deafadhd.htm>), pai de uma criança surda, refere que, na escola da filha, tinha sido diagnosticado DDAH a várias crianças, e como tal todas se encontravam medicadas com *Ritalin* (estimulante que ajuda a controlar o défice). Também a sua filha foi avaliada e após longo tempo chegou o diagnóstico – DDAH. No entanto, a medicação nunca surtiu efeito e passado algum tempo, a menina deixou mesmo de a tomar. Jamie considera que a filha nunca sofreu deste défice, a sua impulsividade poderá justificar-se pela frustração que sentia por ver a sua comunicação dificultada pela surdez. Na verdade, segundo um artigo publicado no “*Journal of Deaf Studies and Deaf Education*”, da autoria de Hindley (1998), crianças surdas, filhas de pais ouvintes, têm mais dificuldade em controlar os impulsos do que os filhos de pais surdos. A dificuldade que têm em aceder à linguagem e à cultura é muitas vezes motivada pela distância com a comunidade surda. Segundo Carlos Afonso (2008), estas crianças vivem muitas vezes uma “orfandade cultural”, já que para se verificar o acesso à língua gestual e à cultura surda tem também de se verificar a junção com os pares e conseqüente ruptura com os familiares. Quando esta proximidade com os surdos não acontece, a integração, a compreensão das regras sociais, do próprio mundo que as rodeia podem ser dificultados, surgindo daí muitos dos problemas comportamentais que tantas vezes se julga serem características dos surdos. É verdade que os pais têm um papel fundamental na aquisição de regras, mas é também verdade que no caso das crianças surdas com pais ouvintes, este aspecto é muitas vezes relegado para segundo plano. As dificuldades apresentadas pelas crianças na abstração fazem com que muitas vezes a informação relativa a normas e condutas sociais não seja perceptível às mesmas. Daqui surgem, como referido anteriormente, comportamentos agressivos e desajustados. Para além disso, a linguagem é para as crianças uma forma de “descarregar a agressividade” (AFONSO, 2008: 37). Apresentando dificuldades nesta área, as crianças surdas apresentarão comportamentos desregrados durante mais tempo.

A própria atitude dos pais condiciona muitas vezes a impulsividade e rebeldia das crianças. De facto, são muitas vezes permitidas a estas crianças

atitudes que se não fossem surdas não seriam. Assim segundo Antunes (citado por Carlos Afonso), as regras e atitudes que mantêm em casa não são, em muitos casos, generalizados para outros contextos. A super-protecção e a dificuldade que os pais têm em fazer-se compreender e em explicar à criança determinados aspectos, condiciona o seu comportamento.

É por todos estes motivos que o diagnóstico de DDAH em crianças surdas é muito complexo, uma vez que os comportamento impulsivos, a falta de atenção e concentração não determinam a existência de défice de atenção, com hiperactividade. Os comportamentos poderão assim estar relacionados com a dificuldade em comunicar, em saber estar e em relacionar-se com os outros. Na verdade, comunicar é essencial para nos afirmarmos enquanto seres humanos: “Se perder todas as minhas capacidades, todas elas menos uma, escolheria ficar com a capacidade para comunicar, porque com ela depressa recuperaria tudo o resto...” (WEBSTER, citado por TETZCHNER, 2000:5).

Advém deste aspecto, da comunicação, a importância atribuída por Goez à escola (AFONSO, 2008: 73). Esta funciona para os alunos surdos, como espaço que lhes permite o contacto com outros surdos, já que muitas vezes no seio familiar isso não é possível. Deixaríamos assim de ver a escola como mero local de transmissão de conhecimentos. Claro que pensarmos na escola apenas como local privilegiado de comunicação, seria atribuir à mesma, uma visão redutora de um espaço tão rico. A transmissão de conhecimentos é também fundamental (AFONSO, 2008: 73), para todos os alunos, incluindo os alunos surdos, que aprendem tal como todas as outras crianças, mas com métodos e estratégias diferentes.

Assim, é essencial que as crianças surdas com DDAH frequentem a escola regular, de forma a desenvolver-se enquanto cidadãos, enquanto seres culturalmente ricos e detentores de um bilinguismo. Uma escola promotora da “educação inter / multicultural”, “um lugar privilegiado de comunicações interculturais” (AFONSO, 2008: 67) Claro que para que este bilinguismo seja eficaz é essencial que a escola permita aos alunos o acesso pleno à Língua Gestual, um acesso informal. Ou seja, sendo a Língua Gestual a primeira

língua dos alunos surdos, esta tem de ser vista pela escola como tal e não como uma segunda língua, cuja aprendizagem iniciámos a maior parte das vezes na escola e de um modo formal: "... são situações naturais, onde se conversa com os surdos e os ouvintes em Língua Gestual (...). A minha mãe não me ensinou gramática para eu aprender a Língua" (entrevistado citado por AFONSO, 2008: 79).

É deste modo importante compreender e distinguir quando a criança surda tem DDAH e quando os comportamentos apresentados advêm do contexto, do meio que não lhe permitiu a integração e a compreensão de tudo o que a rodeia, das dificuldades na linguagem e na comunicação.

É, de facto, através das competências comunicativas que interagimos, partilhamos, trocamos experiências, influenciámos e somos influenciados e compreendemos o mundo que nos rodeia. Esta comunicação pode ser estabelecida de diferentes modos: com o olhar, com a expressão facial e corporal, com o silêncio, com a fala, com os sons (riso, choro), com a escrita, entre outros mecanismos utilizados. A fala é o instrumento mais completo ao dispor do ser humano para comunicar. Por ser o mais perfeito ou porque a sua utilização por quase todos os humanos o aperfeiçoou e o tornou quase universal?

Comunicámos desde o berço. Inicialmente de um modo reflexo, pensamento e linguagem não estão interligados, sendo, segundo Vygotsky (citado por GOLDFELD, 2002:58), a fase da linguagem não intelectual e do pensamento não verbal. De seguida, os comportamentos começam a ser pré-intencionais, ou seja, o adulto começa a interpretar o choro, o ruído, a movimentação do bebé como comunicação, atribuindo-lhe um significado. Assim, o bebé começa a interiorizar esses significados, compreendendo, por exemplo, que quando chora, a mãe lhe muda a fralda. Evolui assim para uma comunicação pré-simbólica convencional, utilizando gestos para se fazer entender.

A fala da criança vai surgindo e desenvolvendo-se a partir da fala do adulto. A partir dos dois anos surge a fala social, com função de comunicação (GOLDFELD, 2002:58). Esta desenvolve-se quer no que diz respeito à

oralização quer no que concerne ao pensamento. Assim, temos uma fala social mais complexa e uma fala egocêntrica, interior. É neste momento que linguagem e pensamento se ligam e que a fala social e interior se separam, uma vez que a segunda passa a ter uma estrutura mais simplificada, “já que o interlocutor da criança é ela mesma e, portanto, não existe necessidade de contextualizar o conteúdo do discurso” (GOLDFELD, 2002:58). É normal vermos crianças pequenas a falarem sozinhas enquanto brincam. Isto porque ainda não conseguem planear as suas acções, sem a ajuda da fala. À medida que crescem a fala egocêntrica vai dando lugar à fala interior. A criança é assim capaz de planear as suas actividades recorrendo ao pensamento verbal, deixando de necessitar da fala egocêntrica. A linguagem é, para além de meio privilegiado de comunicação, a responsável pela organização e planeamento do pensamento e da nossa acção.

É assim fácil compreender que as crianças surdas se encontram, à partida, em desvantagem relativamente às ouvintes, no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, uma vez que, muitas vezes, não lhes é permitido, através da comunicação adequada, passar pelas diferentes fases de desenvolvimento do pensamento. É portanto desde o berço que a adequação da comunicação tem de ser feita.

A fala é o meio mais imediato para comunicarmos e para nos desenvolvermos, no entanto Comunicar é um termo muito mais lato e o ser humano uma criatura tão desenvolvida que não pode permitir que a integração e desenvolvimento dos surdos seja deficitário só porque, por não ouvirem, têm dificuldades em oralizar.

É de facto, pela importância que a língua oral adquiriu entre nós que muitas vezes as crianças surdas são sobre avaliadas com DDAH. Os testes e as respectivas instruções utilizadas para diagnosticar DDAH (*rating scales*, testes psicométricos, CPT's (*Continuous Performance Test*)) não estão adequados para avaliar surdos. Ila Parasnis (2001) refere que recentemente estudaram os CPT's na avaliação de crianças. Este método exige que o indivíduo esteja alerta para reagir, carregando num botão, quando determinado símbolo, sequência ou letra surgir no ecrã do computador. É assim possível

testar lapsos de atenção ou erros por impulsividade. No entanto, alguns estudos apontam, como foi referido anteriormente, para uma maior impulsividade das crianças surdas (principalmente nos filhos de ouvintes). Assim, realizaram um estudo com o TOVA – *Test of variables of attention - (CPT)* com adultos surdos e ouvintes, testados anteriormente através do ADSA para comprovar se culturalmente, linguisticamente e no que concerne à atenção eram similares. Após comprovarem que os valores eram de facto idênticos, aplicaram o TOVA e ainda o C-TONZ - *Test of non verbal intelligence* - e concluíram que os adultos tinham resultados semelhantes na atenção, no entanto os adultos surdos apresentavam níveis maiores de impulsividade.

Estes testes mostram que as normas do TOVA devem ser adequadas à população surda para que não surjam diagnósticos de DDAH em crianças surdas, sem na verdade existirem. Ainda segundo Ila Parasnis (2001), este teste poderá ser um óptimo instrumento para a avaliação de crianças surdas, se as normas forem adequadas às mesmas.

Perante uma situação de surdez com DDAH, a criança poderá apresentar dificuldades em concentrar-se nas actividades realizadas durante o dia, em qualquer um dos contextos onde se movimenta, distraíndo-se, por exemplo, durante a leitura de um texto com qualquer movimento ou acontecimento que ocorra nesse local. Concretamente à hiperactividade, o interromper inapropriadamente os outros e as dificuldades em distinguir informação essencial da acessória poderão ser características apresentadas. É ainda de referir que o facto da não existência, ou pelo menos ser reduzida, da discriminação entre momentos silenciosos e com barulho (conversas, comentários, explicações) poderá agravar ainda mais a tendência para interromper a tarefa que está a ser realizada por outro.

Por todos os motivos apresentados, a intervenção com estas crianças tem de ser rápida e eficaz, uma vez que a falta da mesma as poderá conduzir ao falhanço escolar, a comportamentos anti-sociais, a desordens psíquicas, a comportamentos criminosos, ao consumo de drogas, entre outras.

Assim, na escola, os agentes educativos devem procurar aproveitar as potencialidades do aluno, aumentar a auto-estima, criar um espaço onde ele

possa trabalhar sozinho – a adopção de uma sala segundo o modelo TEACHH, criado para crianças autistas, seria com certeza uma mais valia para estas crianças – valorizar os comportamentos positivos e ignorar os negativos, registar o que se pretende, solicitar a realização de actividades curtas e diversificadas e propiciar um ambiente cooperativo. A intervenção deve também seguir um modelo cognitivo – comportamental, através do qual a criança faz um autocontrolo, realizando um treino de atenção, que passa muitas vezes pelo dizer (oralmente ou em língua gestual) que se vai manter atenta, primeiro em voz alta, depois tentando que essa “chamada de atenção” seja pessoal.

Todas as áreas referidas anteriormente são objecto de estudo da Expressão Dramática e, como tal, esta pode ser uma área relevante para o desenvolvimento pleno destas crianças. Pode, nomeadamente, ser facilitadora da intervenção referida anteriormente. No entanto, o objecto do nosso estudo não pode ser tão amplo. Por isso, centrar-nos-emos apenas nas dificuldades comunicacionais que estarão mais directamente relacionadas com as problemáticas de relacionamento, de expressão, de (des)conhecimento do mundo que as rodeia. Acreditamos assim ser esta uma mais valia para o desenvolvimento das crianças surdas com DDAH.

D. A Criança Surda com DDAH e a Expressão Dramática

“A arte pode constituir o equilíbrio necessário entre o intelecto e as emoções. Pode tornar-se como um apoio que procuram naturalmente – ainda que de modo inconsciente – cada vez que alguma coisa os aborrece; uma amiga à qual as crianças se dirigirão, quando as palavras se tornarem inadequadas”. Lowenfeld (1977: 19)

A Expressão Dramática

O conceito de Expressão Dramática encontra-se ainda hoje envolto em algumas ambiguidades. De forma a esclarecemos qual a nossa perspectiva, para que, quando nos referirmos à mesma, não surjam dúvidas, traçaremos algumas considerações sobre a mesma. Durante muito tempo palavras como Teatro, jogos dramáticos, expressão dramática e jogos teatrais eram referidos quase como sinónimos. Poderemos considerar que são prolongamentos umas das outras, mas nunca sinónimos. Assim, da expressão dramática fazem parte os jogos (teatrais e dramáticos) e esta poderá mais tarde transformar-se em Teatro. Não pretendemos com este projecto formar actores, mas proporcionar um desenvolvimento pleno, enquanto seres sociais, das crianças com as características em estudo, daí que a componente eminente da Expressão dramática que trabalharemos será a relacionada com os Jogos Dramáticos.

Muitos são os autores que se posicionaram criticamente acerca desta temática. Bertrand (citado por SOUSA, sd: 9), referindo-se ao Jogo Dramático, aponta que é através deste que a criança

- *“aprende a servir-se dos objectos reais, a manipulá-los, a jogar com eles, a inventar-lhes utilizações diversas, situações a propósito de um objecto dado;*
- *experimenta o olhar, o ouvido, a aproximação, o tocar que lhe permitirá manifestar a sua vida, a sua própria vida;*
- *aprende a improvisar a dois, a “sentir” o outro, a tornar-se receptivo e “activo”. Em seguida aprende a improvisar a três e a adquirir o “senso de grupo”;*
- *aprende a manter um tema curto e simples”.*

Na verdade, independentemente do contacto que a criança terá com a Expressão Dramática, enquanto área a ser desenvolvida na escola, o jogo dramático é algo que faz parte do seu desenvolvimento, das suas brincadeiras, da imaginação, que lhe permite ser quem quiser, onde quiser. À medida que

vai crescendo, estes momentos intuitivos vão diminuindo, as brincadeiras adquirem outras características, transformando-se nomeadamente em Jogos de Regras. A Expressão Dramática permitir-lhe-á desenvolver todos os aspectos referidos anteriormente.

Assim, temos, segundo Luís Aguilar (2001), uma dominante corporal, outra intelectual e uma terceira social. Da primeira fazem parte as actividades que permitem à criança adquirir noções da estruturação corporal, da coordenação óculo – manual, da lateralidade, entre outras; da segunda as actividades de memória, de imaginação, de raciocínio; a terceira componente, essencial no projecto que aqui se apresenta, proporciona a compreensão das regras da sociedade, da democracia e da solidariedade, da compreensão de si e do outro. Na verdade, o modo como as crianças agem no jogo dramático (espaço simbólico) é semelhante ao modo como se comportam perante determinadas situações reais, ou como vêem os outros comportar-se. Portanto esta será a melhor forma de conhecermos os nossos alunos (AGUILAR, 2001: 26).

Assim, pretende-se que as crianças adquiram as três componentes, apresentadas por Luís Aguilar (2001), como essenciais na Expressão Dramática: estar, comunicar e criar. Assim o que “eu” sou (os meus sentimentos, emoções, vivências, necessidades), influenciará o que faço (o modo como comunico, o desejo que tenho de trocar ideias e emoções, de ser aceite pelo outro). O produto que surge da expressão de si mesmo e da ligação com o outro, será o “criar” de uma obra que surge das duas componentes anteriores. A Expressão Dramática pode afigurar-se como um segundo mundo, no qual o primeiro se reflecte, mas sobre o qual podemos agir, transformando-o no mundo que desejamos, no mundo que receamos, no o mundo que visualizamos. Quando pretendemos, como é o caso do presente projecto, que esta área surja como “metáfora da existência”, descobrindo a personalidade que se desenvolve e permitindo-lhe um crescimento pessoal e social, e não como o objectivo de formação artística (categoria estética), ou como meio de ensino de outras áreas (categoria Extrínseca), estamos perante a categoria Intrínseca (AGUILAR, 2001: 31).

Também Nóvoa (1989), sem referir a mesma denominação, apresenta as categorias referidas anteriormente. Considera assim que a expressão dramática pode ser vista como disciplina, que permite desenvolver competências ao nível da comunicação, motivação, diálogo, relacionamento, ou como uma espécie de auxiliar dos vários professores que a utilizam como facilitadora de certas aprendizagens, de certos conteúdos, que fazem parte do programa. Assim, pode afigurar-se como “processo pedagógico, (...) uma intervenção particularizada do pedagogo que escolhe a expressão dramática para interferir na situação pedagógica que lhe diz respeito, com o objectivo geral de transformar as personalidades em presença (Barret, citado por NOVOA, 1989: 21). É do conhecimento geral que a Expressão Dramática é utilizada nos mais diversos níveis, com um público muito diversificado (com ritmos e comportamentos diferentes, com minorias étnicas, com problemas de expressão e de comunicação, com deficientes motores ou mentais, com os que são considerados normais), no entanto, este aspecto pode ser uma vantagem por um lado e uma desvantagem por outro. Vantagem porque é um instrumento flexível ao dispor de todos; Desvantagem, porque, oferecendo um campo tão vasto, tende a perder-se (NOVOA, 1989).

Outras teorias se desenvolvem neste campo. No entanto, umas completam as outras. Vejamos, para Alberto Sousa (sd), a Expressão Dramática surge como uma Necessidade de Evasão, de Compensação, de Criação e Realização. É de facto uma necessidade, uma vez que brincar é a actividade “mais séria e mais importante da vida da criança”. É através do jogo dramático que a criança vai conseguindo a sua autonomia, vincando a sua personalidade, compreendendo o real através da fantasia e ultrapassando os seus receios. A necessidade de evasão é comum a todos os seres humanos, no entanto, a criança dedica-se completamente ao Jogo, toma-o como a actividade mais séria da sua vida e acredita, enquanto joga, que aquela é a realidade. Através da mesma área, e segundo o mesmo autor, dá-se a compensação dos desejos recalcados e dos sentimentos que não revela, pois estes são muitas vezes extravasados através do Jogo Dramático. Por fim, a

necessidade de criação e realização é conseguida, já que ela é quem quiser, realizando-se plenamente.

A Expressão Dramática é uma área que vai evoluindo, inicia-se com os gestos simples e evolui para a Expressão Corporal, para a Imitação, para o Jogo Dramático e Dramatizações. No entanto, nenhuma das formas desaparece, apenas se enriquecem, contribuindo sempre para o pleno desenvolvimento das crianças.

Pretendemos, neste trabalho, dotar a expressão dramática de um sentido mais abrangente. A nossa preocupação não será de toda a sensibilização às práticas artísticas, às artes de palco (objectivo que poderá surgir posteriormente), mas um objectivo mais geral, que é também o objectivo da escola, o desenvolvimento pessoal. É na forma como a aprendizagem, nesta área, passa pela acção, pelo experimentar que se encontra uma das maiores vantagens da mesma (FRAGA, 1989:47).

É precisamente no experimentar que se encontra o busílis do trabalho na área da Expressão Dramática. A procura, a partir de situações reais, vivenciadas pela criança, do desenvolvimento de aspectos como o conhecimento de si, do outro e do mundo são aspectos fundamentais no campo em estudo. Assim, recorre-se muitas vezes a pequenas dramatizações, para que seja possível às crianças desmontarem o que faz parte do seu dia a dia, para assim o compreenderem; à utilização de adereços reais ou imaginários, para que simulem as situações e inventem novas utilidades para os objectos, de forma a comunicarem, de uma forma menos directa, o que pretendem transmitir; às actividades de dinâmica de grupo, para que se sintam pertença do grupo, para que compreendam os colegas, para que consigam expressar o que sentem; às actividades de concentração e relaxamento de forma a que os momentos de introspecção e de concentração sejam cada vez maiores; e à retroacção, de forma a promover o desenvolvimento da observação e do espírito crítico.

Importa ainda relativamente à temática em estudo diferenciar Língua Gestual de Mímica. De facto, ambas servem para comunicar e ambas vêem

nos gestos o seu meio privilegiado. No entanto, a primeira é uma língua, como referimos já no decorrer deste trabalho, com gramática e sintaxe própria, e a segunda é uma sub-área da Expressão Dramática, na qual a expressão corporal e os gestos têm o papel principal. Claro que a mímica poderá ser importante no desenvolvimento da primeira, claro que permitirá às crianças compreender a dimensão abrangente que o gesto e o corpo podem ter na comunicação e claro que será tida em conta nas nossas sessões. No entanto, não trabalharemos apenas com base na mesma, funcionará como trampolim para outras actividades.

A Expressão Dramática surge assim como “a principal forma de actividade educativa” colaborando no desenvolvimento “bio –psico –socio –motor”, permitindo a evolução da sua imaginação, a construção e aquisição de valores, aumentando a quantidade e qualidade dos períodos de relacionamento social, implicando o trabalho em grupo, a tomada de decisão e a resolução de problemas, conjuntos (SOUSA, sd: 9). A aquisição de conhecimentos relacionados com o mundo que a rodeia, permiti-lhe exprimir-se de maneiras diferentes, projectando a sua fantasia e as suas emoções. “O objectivo principal desta forma de educação é a EXPRESSÃO, ou seja, a motivação da criança para que se expresse livremente todos os seus desejos e tensões interiores” (SOUSA, sd: 9). Permitindo à criança a actuação livre sobre o mundo que se pretende que ela conheça, de forma a actuar sobre o mesmo, exprimindo o que sente, respeitando e aceitando as ideias dos demais, sem perder nunca a sua individualidade, ficará cumprido, em grande parte, o objectivo primeiro da Expressão Dramática.

Papel da Expressão Dramática no trabalho com Crianças surdas com DDAH

Para as crianças surdas com DDAH as palavras serão muitas vezes inadequadas. Encontram-se numa sociedade dominada por ouvintes, num mundo ouvinte, perante o qual só se conseguem fazer compreender através de

uma linguagem que lhes foi imposta, que não compreendem e que não é a sua forma de expressão. A expressão Dramática, enquanto forma artística, poderá funcionar como um local de encontro, um local de integração plena, de estímulo, de transmissão de todas as suas emoções de um modo natural e com um carácter lúdico, permitindo “uma aprendizagem global (cognitiva, afectiva, sensorial, motora e estética)” (LANDIER, 1994:12).

O centro de toda a nossa actividade será o desenvolvimento das crianças surdas com DDAH, nomeadamente no que diz respeito às competências comunicativas. Pretendemos que seja a criança “o beneficiário das actividades, aquele que as utiliza em seu proveito para se exprimir, comunicar, sentir e experimentar, aprender e conhecer melhor o mundo em que vive, as pessoas com quem vive e vai viver. A arte, como as outras matérias, será um dos meios a privilegiar para realizar esse ideal pedagógico e humano” (LANDIER, 1994:11).

Landier, em 1994, refere que a expressão dramática privilegia a expressão oral e corporal, o imaginário e a criatividade, a comunicação, a confiança em si e a abordagem cultural. Pensando nos sujeitos do nosso trabalho e no objectivo a que nos propormos, compreendemos que estas áreas convergem para a comunicação. Senão vejamos: A expressão oral e corporal permite-nos comunicar. E, apesar de considerarmos que a língua gestual deve ser olhada como língua primeira destas crianças, não negligenciamos a oralidade, uma vez que esta pode facilitar a vivência em sociedade. A Expressão dramática pode, de facto, trabalhar através do jogo verbalizado e das dramatizações a oralidade destas crianças.

Trabalhar o corpo, a sua expressão, os gestos e os movimentos, permite-nos dominar o nosso esquema corporal, compreender o modo como ocupamos o tempo e o espaço. “Por isso a expressão dramática, pelo desempenho dos corpos no espaço, o movimento, a abordagem rítmica, o desenvolvimento dos reflexos, permite construir, modificar, apurar o esquema corporal” (LANDIER, 1994:14).

A área em estudo permite-nos também questionar, analisar, explorar e esmiuçar o real. Prepara-nos para a vida em sociedade, para a comunicação

com o outro em diferentes contextos. “É assim um lugar de práticas colectivas, de encontros com o outro, de interacções entre indivíduos” (LANDIER, 1994:15). A obrigação de gerir os relacionamentos, o trabalho em grupo e a partilha surgem intuitivamente no decorrer do jogo dramático. A boa comunicação com o grupo, o sentir-se pertença do mesmo restaura a confiança do indivíduo em si mesmo, aumentando a auto-estima e a valorização pessoal – outro dos aspectos fundamentais no plano da comunicação.

Como referimos anteriormente, todos estes aspectos, apresentados por Landier, convergem para a comunicação e conseqüentemente para a integração na sociedade. Como a Integração plena não ocorre sem o desenvolvimento das competências comunicacionais, a Expressão dramática, enquanto forma artística globalizadora, já que contempla dimensões plásticas, sonora, de movimento, da palavra, poderá ter um papel fundamental. “As práticas dramáticas desenvolvem competências criativas, estéticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais e cognitivas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001:177). Urge trabalhar todas estas áreas.

Seleccionámos assim do programa definido pelo Ministério da Educação (2001:178) para a área da Expressão Dramática, as competências gerais que consideramos essenciais para o desenvolvimento da comunicação:

- *“Questionar a realidade a partir de improvisações, tendo como suporte as vivências pessoais;*
- *Utilizar a linguagem corporal e vocal para expressar sentimentos e ideias;*
- *Enriquecer o uso da palavra pelo desenvolvimento dos aspectos ligados à dicção, sonoridade, ritmo, intenção e interpretação;*
- *Promover o respeito pelas regras estabelecidas;*
- *Trabalhar a dinâmica de grupo”.*

Nos alunos surdos com DDAH é ainda mais urgente trabalhar estes aspectos, de uma forma lúdica, divertida e muito eficaz.

A perspectiva do outro, de nós mesmos e do mundo que nos rodeia proporciona-nos uma vivência em sociedade rica. Para além disso, o trabalho de relaxamento e concentração, tão característico e valorizado pela actividade em estudo, poderá ser de extrema relevância para o treino comportamental, minorizando as conseqüências da hiperactividade e défice de atenção quer na

vertente escolar, quer na vertente familiar e social. Poderá também colmatar alguns défices, nomeadamente no que diz respeito à dificuldade de compreender conceitos abstractos. Como referimos anteriormente, as crianças surdas, principalmente as que vivem no seio de uma família ouvinte, têm muitas dificuldades em apropriar-se da língua oral portuguesa como sua, uma vez que existem muitos conceitos que, sendo de difícil concretização, não se afiguram de fácil compreensão. Referimos também que a evolução do pensamento destas crianças pode ficar comprometida, uma vez que não lhes é dada uma forma alternativa de atingir os mesmos patamares que uma criança dita normal atinge. Na Expressão Dramática comunicamos de todas as formas, a língua oral é apenas mais uma delas. E neste campo será possível que todas as crianças se sintam pertença de uma comunidade, de uma sociedade, já que todas as formas de expressão serão bem vindas.

Assim, a expressão dramática pela improvisação, pelo controle do corpo e do próprio meio, pelo faz de conta e pelo jogo pode permitir a compreensão de determinados aspectos.

Esta área poderá, de facto, produzir um efeito benéfico sobre as crianças. A concretização da mesma numa disciplina do ensino básico – Oficina de Expressão Dramática – que continua a ser uma oferta que muitas escolas disponibilizam aos seus alunos – vem comprovar a crescente importância da mesma, ou melhor, a crescente consciencialização da importância da mesma. Na verdade, acreditamos que, de futuro, esta será uma área mais valorizada nas nossas escolas.

II. COMPONENTE EMPÍRICA

A. Definição do objecto de estudo.

A Surdez afigura-se como uma problemática complexa, que suscita opiniões diferentes, surgidas de reflexões individuais e colectivas de muitos estudiosos. A preocupação em compreender a mesma é um avanço na matéria, para que possamos proporcionar aos nossos alunos a igualdade que tanto defendemos. A compreensão desta problemática acompanhada pelo DDAH torna-se um desafio ainda maior, mas mais gratificante.

No trabalho em decurso, apresentámos até ao momento o resultado de várias pesquisas, leituras e reflexões acerca das mesmas. Desta forma, iniciámos o nosso projecto apresentando as duas perspectivas de ver a surdez, a socio-antropológica e a médico-pedagógica. Apesar de reconhecermos, como referimos anteriormente, o papel fulcral que a segunda desempenha, consideramos que a perspectiva socio-antropológica trouxe para a ribalta uma nova forma de ver a surdez, tornando os Surdos uma comunidade diferente, ao invés de uma patologia e dando relevo ao tão falado “*deaf pride*”. As características genéricas das crianças surdas foram também abordadas por nós. Apesar de estarmos perante um grupo tão heterogéneo como os ouvintes, há de facto alguns conhecimentos teóricos fulcrais para que compreendamos a Surdez na sua totalidade. A referência à importância da Comunicação, e às várias fases pelas quais as crianças passam, no que diz respeito a esta área, em paralelo com o desenvolvimento que uma criança surda geralmente apresenta foi também tido em conta, uma vez que as Competências Comunicacionais são um aspecto fundamental no projecto que aqui se apresenta.

Situamo-nos de seguida, na segunda problemática referida anteriormente, o DDAH. Para compreendermos esta patologia de uma forma isolada, tecemos algumas considerações sobre a mesma, para de seguida ser mais fácil, compreendermos as crianças que detêm as duas problemáticas (surdez com DDAH). Concluímos que o diagnóstico desta problemática nem sempre é fácil, mas que é de extrema importância que seja bem clarificado, para não intervirmos de forma errónea. Este défice surge por uma lesão no Sistema Nervoso Central e não é justificado pelo meio em que a criança vive.

Não é assim condição *sine qua non* que uma criança surda, por ser mais agitada, por ter uma integração mais difícil, tenha como diagnóstico DDAH. Clarificados conceitos avançamos para a junção das duas patologias, e as características genéricas que uma criança que as apresente possa ter.

A Expressão Dramática surge aqui como uma variável independente que pretendemos testar, de forma a contribuir para um desenvolvimento efectivo destas crianças. Assim, apresentamos algumas considerações sobre a temática, para de seguida procurarmos tecer algumas reflexões sobre os benefícios desta área, para as crianças surdas com DDAH.

Numa área já fortemente discutida, a surdez, percebemos, se analisarmos a situação actual do nosso país, que há ainda muito para fazer. A intervenção precoce é ainda muito rara, devido ao tardio diagnóstico. Na verdade, segundo os dados apresentados no Relatório de Còloa, em 2003, apenas 44 casos de crianças entre os 0 e os 2 anos são acompanhadas (AFONSO,2008: 46). A surdez profunda é detectada em média entre os 22,2 meses e os 23,3, enquanto a surdez severa é detectada entre os 28,3 e os 37,7 meses. Entre o diagnóstico e o início do acompanhamento, há ainda um grande fosso, sendo que este acompanhamento se inicia por volta dos 4 anos de idade (AFONSO,2008: 46). Se acrescentarmos a estes dados o facto de 95% dos casos de surdez serem crianças oriundas de famílias ouvintes, cuja estimulação é essencialmente oral, compreendemos que a faixa etária mais importante para a construção da identidade, para o desenvolvimento da linguagem e da comunicação torna-se para estas crianças uma fase de pouca aprendizagem e desenvolvimento das estruturas linguísticas e do próprio pensamento.

Perante esta panóplia de conteúdos, consideramos premente pensar em estratégias e metodologias que permitam colmatar algumas das lacunas pelas quais estas crianças passaram durante a primeira fase do seu desenvolvimento. Uma delas poderá ser a expressão dramática. Deste modo, o nosso trabalho desemboca na seguinte questão de partida:

Qual a influência da Expressão Dramática no desenvolvimento comunicacional das crianças surdas com DDAH?

A questão de pesquisa apresentada será, portanto, o nosso ponto de partida para um projecto de investigação, que queremos que, no futuro, tenha uma componente prática iminente. Esperamos assim poder concretizá-lo num futuro próximo.

É por esta procura da melhoria do nosso sistema de ensino e pela utopia da escola inclusiva, que consideramos a nossa questão de partida pertinente e importante para as nossas crianças. De facto, perante as características apresentadas anteriormente, consideramos que a Expressão Dramática terá um papel determinante no desenvolvimento comunicacional das crianças surdas com DDAH, que lhes permitirá por sua vez compreender e saber lidar com o mundo que as rodeia.

Consideramos assim que a pergunta de partida apresenta as características, referidas por Quivy, em 1992, para ser considerada uma boa questão. É precisa e concisa, não sendo vaga e possibilitando a hipótese de futuramente ser generalizada. É portanto uma pergunta Clara. A Exequibilidade está também presente, já que esta se afigura uma pergunta passível de ser respondida. Perante o tempo e os meios de que dispomos, consideramos ser possível, através da investigação que será de seguida explanada, responder à questão de partida. É pertinente e não pretende ser moralizadora. O objectivo mais amplo será compreender, de forma a descobrir novas estratégias para melhorar o sistema de ensino e nunca julgar as práticas actuais. Na verdade, o problema de investigação ou a questão de partida pretende ser motivador do conhecimento da sociedade, consiste assim na “produção do conhecimento da realidade social, de um determinado contexto ou processo, e que é expresso na questão O que é que não sabemos e queremos saber?” (AFONSO, 2005:53).

O fio condutor do nosso projecto está assim apresentado, é a partir da pergunta referida que daremos prosseguimento à pesquisa. Após esta, será

nosso objectivo analisar os dados, de forma a responder objectivamente e com clareza ao problema descrito.

B. Hipóteses e variáveis

As hipóteses permitem-nos fazer a ligação entre as duas partes do presente trabalho, o Enquadramento Teórico e a Parte Empírica. A construção das mesmas foi feita, neste caso, através do método hipotético dedutivo, já que partiu de “um postulado ou conceito totalizante postulado como modelo de interpretação do fenómeno estudado” (QUIVY, 1992: 145), ou seja, partimos da teoria para construirmos as hipóteses, sendo a fase da observação posterior.

“A hipótese é a explicação, condição ou princípio, em forma de proposição declarativa, que relaciona entre si as variáveis que dizem respeito a um determinado fenómeno ou problema” (<http://br.geocities.com/apoioacademico.htm>). Será assim a nossa proposta de solução relativamente ao Problema ou Pergunta de Partida apresentada, que será corroborada ou não pela investigação. Substituirão então, de certo modo, a pergunta de partida, no que diz respeito ao fio condutor do trabalho (QUIVY, 1992: 120). Segundo Tuckmann, citado no *site* referido anteriormente, as hipóteses devem ser claras, sem ambiguidades e apresentadas de forma declarativa; devem relacionar as variáveis e devem ainda ser passíveis de serem testáveis.

Assim, de acordo com a questão de partida, podemos considerar as seguintes hipóteses:

- A Expressão Dramática realizada com crianças surdas com DDAH, do 1º ciclo, permite o desenvolvimento da interacção comunicativa com os pares e com os adultos.
- A Expressão Dramática realizada com crianças surdas com DDAH, do 1º ciclo, permite um melhor conhecimento do Mundo Exterior.
- A Expressão Dramática realizada com crianças surdas com DDAH, do 1º ciclo, permite o aumento dos períodos de concentração.

Teoricamente, podemos assim definir a hipótese como sendo “uma proposição testável, que pode vir a ser a solução do problema” (ALMEIDA,

2003:44, citando MCGUIDAN, 1976:37). Assim, as hipóteses apresentadas por nós apresentam-se como a nossa crença relativamente à investigação que se inicia, sendo que estas podem ser refutadas, após a observação.

A variável dependente será então o desenvolvimento comunicacional e a independente a Expressão Dramática, como estratégia de trabalho a ser aplicada. Pretende-se assim comprovar se a variável dependente sofrerá alterações derivadas da variável independente. A Expressão Dramática manter-se-á em todas as hipóteses, pretendendo-se comprovar que esta área influenciará a variável dependente, que genericamente será a competência comunicativa. No entanto, dentro da mesma encontraremos aspectos essenciais para a sua aquisição. Importa-nos então testar o desenvolvimento da competência comunicativa com colegas e com professores, o conhecimento do mundo exterior e o aumento dos períodos de concentração (variáveis dependentes), a partir da Expressão Dramática (Variável independente).

Segundo Natércio Afonso (2005: 44), variável independente é o “aspecto de uma situação que é manipulado no estudo”, enquanto a variável dependente é o “aspecto da situação que muda em função da mudança verificada na variável independente”. Deste modo, “manipularemos” a Expressão Dramática, de forma a tentar modificar comportamentos apresentados nas variáveis dependentes.

C. Construção da amostra

Pretendemos, através de observação directa participante, de um grupo de dez crianças surdas com DDAH, com idades compreendidas entre os sete e os dez anos, compreender de que modo o jogo dramático, as pode ajudar a desenvolver as suas competências comunicacionais.

Os sujeitos de investigação serão assim alunos do 1º ciclo, com idades compreendidas entre os sete e os dez anos, por ser esta uma fase determinante para que as competências comunicacionais futuras sejam eficazes. É importante referir que estas crianças farão, com estas actividades, a iniciação à Expressão Dramática, já que não têm experiências anteriores na mesma área. Pensando já na criação generalizada de turmas de surdos, defendidas pela nova legislação, consideramos que os sujeitos de investigação estarão integrados numa turma de surdos. No entanto, afigura-se referir neste momento que esta decisão contida na Nova Legislação nos suscita algumas dúvidas, quanto à sua eficácia e valorização das nossas crianças. Uma vez que não é nosso objectivo, situarmo-nos criticamente sobre esta temática, resta-nos referir que a decisão de optarmos por sujeitos de investigação, inseridos numa turma de surdos, se prende apenas com o facto de ser esta uma medida legislada e, portanto, em princípio, será a nova realidade do nosso sistema.

Situar-nos-emos, assim, numa escola de referência e seleccionaremos das diferentes turmas um grupo de dez alunos, dos quais três terão o DDAH associado. Esta opção prende-se com o facto de termos plena noção que encontrar um grupo já formado com estas características não é tarefa fácil. Assim, decidimos criar o grupo entre os alunos de uma escola de referência e reduzir o número de sujeitos de investigação (crianças surdas com DDAH) para 3 (três), mantendo, no entanto, as actividades para o grupo como um todo. Para seleccionarmos os restantes alunos, procuraremos ter em conta que cada uma das crianças com DDAH deve ter no grupo dois colegas de turma. Procuraremos assim, criar um grupo numa escola de referência com estas

características: dez alunos surdos, entre os sete e os dez anos, sendo que três das dez crianças apresentarão associado Défice de Atenção e Hiperactividade.

Uma vez que as escolas de referência não estão ainda definidas, caracterizaremos hipoteticamente a mesma, seguindo as orientações dadas pela nova lei (DL 3/2008) Assim, a escola em que estes alunos estarão integrados, que tem como principal objectivo “aplicar metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos” (DL3/2008: 159), integrará nos seu corpo docente, professores com formação especializada em educação especial, na área da surdez, que dominem a Língua Gestal Portuguesa (Docentes surdos, Intérprete de LGP e Terapeutas da fala). Estes alunos terão portanto um professor surdo e um ouvinte, de forma a poderem aprender e desenvolver a Língua Gestual como primeira língua, e a língua oral, como segunda.

A escola estará ainda apetrechada “com equipamentos essenciais às necessidades específicas da população surda (...) computadores com câmaras, programas para tratamento de imagem e filmes, impressora e *scanner*; televisor e vídeo, câmara e máquinas fotográficas digitais, retroprojector, projector multimédia, quadro interactivo, sinalizadores luminosos de todos os sinais sonoros, telefone com serviço de mensagens curtas (sms), sistema de vídeo -conferência, *software* educativo, dicionários e livros de apoio ao ensino do português escrito, materiais multimédia de apoio ao ensino e aprendizagem em LGP, ao desenvolvimento da LGP e sobre a cultura da comunidade surda, disponibilizados em diferentes formatos; material e equipamentos específicos para a intervenção em terapêutica da fala” (DL3/2008: 160, 161).

Caracterizados os sujeitos de investigação e o meio em que os mesmos se inserem, avançaremos para as metodologias e procedimentos a serem adoptados.

D. Metodologias e procedimentos

Enquanto metodologia para este projecto, utilizaremos essencialmente métodos qualitativos de natureza naturalista, de carácter intensivo, concretamente um estudo de caso.

Enquanto professores, e não investigadores, interessa-nos o campo prático, directamente ligado com aqueles que são o centro de toda a nossa actividade – os alunos. Daí seguirmos por uma metodologia qualitativa: “Os investigadores que adoptaram uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística” (BELL, 1997:20). Pretendemos compreender em vez de “contar”, colaborando para uma melhoria da educação.

O seguimento dos estudos Naturalistas prende-se com o facto de esta se caracterizar como “investigação de situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador” (AFONSO, 2005: 43). Dentro dos três tipos de estudos naturalistas (descritivos, de correlação e causas / comparativos) situar-nos-emos no terceiro, uma vez que este “está concebido de modo a que uma variável designada independente (...) possa ser relacionada com outra variável designada dependente” (AFONSO, 2005: 44). Será ainda um estudo de carácter intensivo, uma vez que utilizaremos uma pequena amostra, que será estudada de forma mais aprofundada.

A utilização concreta do estudo de caso prende-se com o facto de ser este o método que nos permitirá compreender num período mais curto de tempo os comportamentos a observar (BELL, 1997:20). Este aspecto é fundamental para que possamos efectivamente, de futuro, colocar em prática e fazer a análise dos dados recolhidos.

Temos consciência que, tal como referiu Bell, em 1997, este tipo de método é questionado relativamente à sua possibilidade de generalização, já que os sujeitos determinarão o resultado da investigação. No entanto, segundo o mesmo autor (citando BASSEY, 1981:85), estes métodos “se visarem o melhoramento da educação, se forem relatáveis e se, através da publicação

das suas conclusões, alargarem os limites do conhecimento existente, então podem ser consideradas formas válidas de pesquisa educacional”. Trabalhamos numa área em que não há receitas, já que tudo gira em torno de alunos heterogéneos, sendo este precisamente o aspecto que torna a educação tão rica. Qualquer pesquisa ligada ao Ensino tem como objectivo ser partilhada e adaptada aos diferentes grupos com quem trabalhamos.

O estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Merriam, 1988, citado por BOGDAN, 1994: 67) e afigura-se como a forma mais adequada. O risco de falta de imparcialidade é maior, no entanto, não julgamos que uma metodologia mais “científica” seja válida, no caso em análise. Pretendemos e esperamos ser capazes de fazer a investigação progredir de um forma objectiva: “Quando os dados têm de ser “processados” pela mente do investigador antes de serem postos no papel, surgem as preocupações relativas a riscos de subjectividade” (BOGDAN, 1994 :67). A presença do Formador de Língua Gestual nas diferentes sessões será uma mais valia no nosso trabalho, para procurarmos não nos tornar subjectivos na análise que faremos.

O estudo de caso para além de nos permitir observar e tirar conclusões num período de tempo mais curto, é segundo Bogdan um óptimo método para investigadores principiantes. Assim, num primeiro trabalho de investigação seguiremos este método, para quem sabe, num futuro, realizarmos estudos em múltiplos locais.

A nossa investigação pautar-se-á assim pela observação participante, à medida da qual iremos registando os “resultados” da mesma, nomeadamente através de notas de campo. A observação apresenta-se como um tipo de estudo de caso, no qual se focam os seguintes sectores de uma organização particular: um local específico dentro da organização; um grupo específico de pessoas e/ou qualquer actividade da escola (BOGDAN, 1994: 90). Será assim uma observação directa e participante.

Começaremos assim a parte prática do nosso projecto com uma pré avaliação, um pré-teste. Apesar de este termo ser mais utilizado num método experimental (ALMEIDA, 2003:86), julga-se, neste caso, não havendo grupo de controlo, ser necessário uma avaliação inicial para percebermos no final da investigação se houve ou não melhoria comunicacional nos sujeitos. Esta recolha inicial de dados, que permitirá o conhecimento por parte do investigador dos sujeitos de investigação, nomeadamente das suas características em termos comunicacionais, deverá ser transmitida pelos elementos educacionais que trabalham directamente com esses alunos (conversas informais) e através da observação da interacção com os pares e adultos, em ambiente formal (sala de aula) e informal (recreio e refeitório). Deste modo, observaremos três momentos de um dia destes alunos e registaremos em grelhas (Anexo 1) os resultados da nossa observação. Pretendemos avaliar neste momento a qualidade das interacções comunicativas dos sujeitos para, no final, compararmos com as performances realizadas nas várias sessões. Deste modo, julgamos que as grelhas, por serem mais objectivas, nos permitirão uma visão mais clara do que pretendemos saber (“nível” da competência comunicativa com colegas e com professores, conhecimento do mundo exterior e regularidade de duração dos períodos de concentração). Uma observação estruturada que será registada em grelhas com menções simples (realizou ou não realizou, e com que frequência).

Feita a avaliação inicial, avançaremos para as sessões propriamente ditas. As actividades serão orientadas por nós, com a colaboração do formador de Língua Gestual, que para além de ser de extrema importância no relacionamento que manteremos com as crianças e na respectiva comunicação, será também fulcral para a recolha de dados. A recolha será feita através do método naturalista, registando o que vamos assistindo (notas de campo), por meio da observação. De facto, a observação afigura-se como “uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vistas dos sujeitos” (AFONSO, 2005: 91). Neste ponto, recorreremos

a uma observação não estruturada, que segundo Cozby, (citado por AFONSO, 2005: 92) “é conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social (implicando) que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto”. Produziremos assim as notas de campo (Anexo 2) manuscritas, imediatamente a seguir à observação, com a colaboração, como referimos anteriormente, do Formador de Língua Gestual. Claro que aquando da elaboração das mesmas, procuraremos utilizar uma linguagem clara e concreta, descrevendo as observações e não as inferências resultantes das observações (AFONSO, 2005: 94, citando Pelto e Pelto). A descrição dos sujeitos, os diálogos, a descrição do espaço físico, o relato de acontecimentos particulares, a descrição das actividades, os comportamentos do observador (BOGDAN, 1994: 164) serão aspectos a ter em consideração no momento de redacção das notas. Deixaremos um último item nas notas de campo para, sem querer ir contra ao referido anteriormente, podermos registar as nossas reflexões (Parte Reflexiva das Notas de Campo) (BOGDAN, 1994:165). A estrutura das nossas Notas de Campo (uma por cada sessão realizada) será a referida por Bogdan, em 1994. Assim, a primeira página terá referência, no cabeçalho, ao local, dia e hora da observação, quem a fez e qual o número de Notas que serão realizadas, bem como um título, que nos indique imediatamente o aspecto “principal” daquela sessão. A partir das notas de campo redigiremos os relatórios de campo “constituídos por textos mais elaborados e reflexivos” (AFONSO, 2005: 93).

De forma a completar as informações recolhidas e registadas nas Notas de Campo, as fotografias retiradas em algumas sessões poderão ser importantes na altura do tratamento de dados. Na verdade, “embora as fotos não possam provar nada de forma conclusiva, quando usadas em conjugação com outros dados podem adicionar-se a uma pilha crescente de provas (BOGDAN, 1988, citado em 1994: 186).

Finda a fase da observação, passaremos para o tratamento dos dados. Basear-nos-emos nos Relatórios de Campo, de forma a analisar o progresso dos alunos relativamente à observação inicial, no que concerne às

competências comunicativas. Faremos ainda uma nova observação nos mesmos contextos da avaliação inicial (ambiente formal (sala de aula) e informal (recreio e refeitório)), de forma a compreender as diferenças existentes na qualidade e desenvolvimento das competências comunicativas. Preencheremos assim uma segunda grelha, igual à utilizada inicialmente (Anexo 1), para que o estudo comparativo seja mais eficaz e claro aos olhos de qualquer pessoa. É ainda de realçar que os aspectos a avaliar estarão essencialmente ligados às variantes dependentes, referidas anteriormente.

Centrar-nos-emos agora nas sessões propriamente ditas, cuja planificação surge em anexo (Anexo 3). Assim, planearemos e desenvolveremos cinco sessões semanais de 90 minutos, nas quais se pretende trabalhar aspectos como o relacionamento interpessoal, a dinâmica de grupo, a concentração, o conhecimento de si, do outro e do mundo, através de diferentes actividades. Estas sessões serão realizadas após as actividades lectivas, até porque fazendo, os sujeitos de investigação, parte de turmas diferentes, teremos de definir o horário em concordância com os horários lectivos dos mesmos.

É ainda importante referir que será importante a existência de uma sala, com poucos elementos (algumas cadeiras), ou, não existindo, uma na qual seja fácil encostar as mesas e ficar com o espaço central vazio.

A **primeira sessão** (Anexo 3A) funcionará como apresentação dos alunos e da investigadora, permitindo também a construção de um sentido de grupo e uma maior desinibição perante os restantes participantes. Parte-se do pressuposto que o Formador conhecerá todos os alunos. Assim, a primeira actividade será uma breve apresentação. Em círculo, sentados no chão, de forma a proporcionar um espaço de maior proximidade e partilha, os alunos passarão entre eles uma bola de borracha. Cada vez que um dos elementos do grupo segurar a bola irá dizer o seu nome, em língua oral e gestual. É importante referir que os dois adultos presentes realizarão também a actividade.

De seguida colocar-se-ão em duas filas, de frente uns para os outros, e apresentar-se-ão referindo novamente o nome e reproduzindo em gestos algo

de que goste, ou uma característica sua. Os colegas repetem todos ao mesmo tempo o que cada um fizer. A apresentação será feita alternadamente entre as duas filas.

As actividades de Dinâmica de grupo iniciar-se-ão de seguida. Consideramos este um aspecto primordial para o desenvolvimento destas sessões, quer por ir de encontro ao nosso objectivo primeiro – as competências comunicativas, quer por ser essencial que os elementos do grupo estabeleçam entre si uma relação de partilha e cumplicidade. Faremos então de seguida uma actividade intitulada “O barqueiro” e que pretende trabalhar o espírito de grupo, a confiança nos colegas e o espírito de equipa. Os alunos dividir-se-ão em dois grupos e será explicado a cada um dos grupos que têm um objectivo: atravessar um rio, sem caírem à água, pois aquela água estará repleta de tubarões. Dentro de cada grupo, só um elemento poderá fazer a travessia mais do que uma vez, o barqueiro, que terá de ser escolhido entre a equipa. O barco, para poderem passar, serão duas cadeiras. Sempre que um dos elementos puser o pé no chão terão de voltar ao início. Após alguns momentos, para os alunos conversarem e decidirem a estratégia, dar-se-á início ao jogo. Se relembramos que muitas vezes as crianças surdas são desconfiadas, pela falta de previsibilidade que aspectos tão simples como a chegada de alguém representam, compreendemos que esta actividade, permitindo ganhar mais confiança nos colegas, as fará sentirem-se mais seguras neste contexto.

Em grande grupo farão o jogo do pêndulo. Todos se colocarão à volta de um elemento que fechará os olhos e deixar-se-á rodar nos braços dos colegas, do observador e do formador. Estamos perante um grupo novo, que não se conhece e que não tem confiança nos colegas. Por isso, esta actividade será feita em grande grupo e com a participação dos adultos, que proporcionarão às crianças a descontração necessária. No final das cinco sessões, poderíamos realizar a mesma actividade em grupos mais pequenos.

Para terminar a sessão faremos um exercício de relaxamento parcelar, dirigido pelo observador, durante o qual, os alunos vão descontraindo o corpo por grupos musculares, trabalhando também a concentração.

A **segunda sessão** (Anexo 3B) iniciar-se-á com um exercício de aquecimento, para que os alunos se encontrem mais preparados para realizar as actividades seguintes. No aquecimento será pedido aos alunos para circularem pela sala em diferentes direcções, sem tocar nos colegas e procurando ocupar os espaços vazios. Ao batimento sentido no chão, todos olharão para o observador que irá dando novas ordens (movimentar parcelarmente o corpo, alterar o ritmo (estão atrasados para apanhar o autocarro, têm de aumentar a velocidade, andar em câmara lenta, como se andassem no espaço), pedir que imaginem que carregam um frigorífico, que o chão está cheio de pregos, entre outros, diminuir o espaço em que podem circular). Quando o espaço estiver de tal modo reduzido que os alunos se tenham que tocar para circular, acrescentar que sempre que se cruzarem têm de ter atitudes de atenção e delicadeza com o outro (com licença, por favor). Para além do aquecimento, esta actividade trabalhará também a relação com o outro e a expressão corporal.

De seguida formarão três grupos de três e um de quatro e colocar-se-ão em fila indiana. Em cada grupo os elementos da frente vendarão os olhos. Perspectivamos que esta actividade não será fácil para as crianças, uma vez que a impossibilidade de ouvirem, lhes poderá trazer um sentimento de insegurança e desconforto. É por isso que antes de iniciarmos o jogo explicaremos que cada um deles terá de confiar plenamente nos colegas de grupo. O sentido que será necessário para esta actividade será apenas o tacto, por isso os receios não serão necessários. Saliaremos ainda a nossa presença e que estaremos sempre atentos para intervirmos se for necessário. Esperamos assim que as crianças se sintam tranquilas e confiantes, divertindo-se na actividade a realizar. Assim, o único que não vendará os olhos será o último, a “voz” de comando. Seguindo uma sinalética combinada anteriormente, (apertará o ombro direito uma vez para virar à direita, uma vez o da esquerda para virar à esquerda, os dois ombros para pararem) circularão pela sala. Com esta actividade, a dinâmica de grupo, a confiança no outro, continuarão a ter um papel fulcral.

De seguida, pediremos que todos toquem numa caixa de cartão de grande dimensão que seguraremos acima deles. Quando todos estiverem a tocar na mesma, tiraremos a caixa e pediremos aos alunos que se movimentem pela sala naquela posição e sem se separarem. A expressão corporal, o relacionamento e a movimentação corporal estarão em observação.

Num trabalho de maior concentração, imaginação e expressão das suas crenças, sentimentos e emoções, realizaremos o jogo das estátuas. Dois a dois, um assume o papel de escultor e outro de escultura. O escultor tem como objectivo criar uma escultura com o colega que ficará imóvel. O conhecimento do corpo do outro será também um aspecto importante nesta actividade. Aumentaremos progressivamente o número de elementos que constituirão uma estátua.

Sentados no chão, cada aluno registará numa folha branca, as experiências dessa sessão. Esses registos poderão ser feitos através de desenhos, símbolos ou texto. Durante esta actividade, passará uma música, que se pretende que as crianças sintam. Para isso recorreremos a uns cubos vibratórios, ligados ao amplificador, de forma a aumentar a vibração. Este método, já pouco utilizado, poderá ter, nesta actividade, um papel importante. Claro que, uma vez que estamos perante um grupo de crianças surdas, a música poderá não ser sentida por elas, como esperaríamos. De qualquer modo, julgamos que o facto de estarem sentadas no chão, aliadas à utilização dos cubos vibratórios poderá contribuir para atingirmos os objectivos propostos. A concentração e o relaxamento são os objectivos desta actividade.

A mímica, expressão dos sentimentos através dos gestos e sem recurso à palavra, terá o papel principal nesta **terceira sessão** (Anexo 3C). Através dela, os alunos perceberão que a linguagem oral não é essencial para nos exprimirmos de um modo correcto, harmonioso e expressivo. Começaremos por estabelecer um pequeno diálogo com as crianças, de forma a percebermos se os conceitos de mímica e Língua Gestual estão clarificados e se percebem as diferenças abismais que existem entre elas. Referiremos também o conceito de pantomima, que consiste na “representação de emoções, acções e

situações sem o recurso a falas, a efeitos sonoros ou a adereços” (ROOYACKERS, 2002:68). Ou seja, é a acção teatral da mímica. Assim, após o diálogo, passaremos para um breve aquecimento, parcelar. De seguida, todos se sentarão no chão, em círculo. A observadora começará por explicar a actividade: cada um imaginará que tem uma máscara na cara. Essa máscara pode representar vários sentimentos e estados de espírito. O primeiro mostra aos colegas o que a sua máscara representa e a um sinal da observadora, combinado previamente, passa a máscara ao colega do lado. O colega do lado vai colocar a mesma máscara e repetir a expressão do colega anterior. Novamente a observadora faz o sinal, e esse aluno tira a máscara do colega, pouso-a, e coloca a sua. O processo vai-se repetindo até ao final do círculo. Para além dos objectivos referidos anteriormente, pretende-se também trabalhar a expressão de emoções e sentimentos.

Seguidamente, prepararemos o jogo “o objecto invisível”. Assim, começaremos por fazer circular entre os alunos objectos com características diferentes (“pedra lisa, papel rugoso, toalha macia, maçã fria” (ROOYACKERS, 2002:69). À medida que os objectos vão passando vamos questionando os alunos acerca da sua forma, peso e textura. Quando os objectos passarem por todos, voltaremos a realizar exactamente a mesma actividade, mas pedindo aos alunos para vendarem os olhos e para identificarem o objecto. Este jogo é apenas uma preparação para o seguinte. No “objecto invisível”, o observador passará a um aluno, como o próprio nome indica, um objecto invisível. Pedirá então para imaginar o que será, para o segurar e mimar antes de passar ao colega. À medida que o objecto vai passando, questionaremos os alunos relativamente às características do mesmo. É importante que a forma e o tamanho se mantenham à medida que o objecto vai circulando. No final desenvolveremos um diálogo no qual pretendemos saber qual o objecto que cada aluno imaginou ter em mãos.

A “sala imaginária” (ROOYACKERS, 2002:73) será a próxima actividade, divididos em três grupos, pediremos aos alunos que imaginem a sua própria sala, sem fazerem sons. Os adultos presentes farão então uma pequena demonstração (acender a luz, pegar num copo e beber, arrumar as cadeiras,

para que ninguém tropece nelas). Os alunos terão tempo para pensarem, na sua sala, enquanto o observador e o formador os ajudarão na tarefa.

Para terminar a sessão, cada grupo imagina que tem de transmitir aos restantes determinada mensagem (estão em perigo, não comem há cinco dias, ficaram presos na casa de banho), mas só podem recorrer aos gestos. Devem procurar que os colegas os percebam para os poderem ajudar. De facto, esta é uma actividade que lhes permite pensar em situações que podem acontecer com eles e tentar encontrar soluções para a mesma. Poderá permitir-lhes adquirir mais segurança perante situações imprevistas, compreendendo melhor o que as rodeia e confiando mais nos outros, de forma a melhorar o modo como comunica.

Como forma de relaxamento, realizaremos o jogo “Pé leve” (BEJA, 1999: 28). Deitados no chão de olhos ventados e em silêncio os alunos esperam que alguém lhes toque na testa para se puderem levantar. Assim o professor toca na testa de um aluno que se levanta, circula entre os colegas e toca na testa de outro. Progressivamente todos se vão levantando, ficando apenas um no final. À volta deste todos se sentarão e chamando o seu nome e fazendo-lhe cócegas, todos o “acordarão”. Este é também um exercício que trabalha a concentração dos alunos, permitindo que estejam deitados durante alguns minutos, aguardando apenas que chegue o seu momento de se levantar. Para as crianças com DDAH esta poderá ser uma actividade um pouco complexa. Depende do observador, gerir o tempo que estas estarão deitadas.

Na **quarta sessão** (Anexo 3D), daremos início às actividades de dramatizações e mímica. Pretendemos que os alunos conheçam e percebam melhor o mundo que os rodeia. Após jogarmos ao jogo do lenço, para realizarmos o aquecimento e para nos dispormos para a sessão, avançaremos para uma actividade, que terá como objectivo a dramatização, com uma componente de improviso muita grande, de actividades que fazem parte do quotidiano dos alunos. O observador colocará nas costas de cada aluno a referência a uma personagem (professora, empregado de balcão de um café, caixa de um supermercado, pai, criança, polícia, entre outros). A escolha das

personagens prender-se-á com vivências dos alunos, de modo que serão decididas quando conhecermos os sujeitos da nossa investigação. O que se pretende é que todos circulem pela sala e quando se encontrarem com um colega se comportem como se estivessem perante a personagem que este tem colada nas costas. Cada um vai assim tentar identificar a sua personagem, através das atitudes dos colegas. Quando todas as crianças souberem qual a sua personagem, partiremos para a construção de pequenas dramatizações. Em grupos de três, vão construir uma situação na qual participem as personagens de cada um. Nessa sessão, levaremos alguns objectos que poderão servir para ajudar nesta construção e que os alunos poderão usar como adereços. Quando tudo estiver pronto, cada grupo apresentará o seu trabalho. No final, conversaremos sobre os mesmos, cada um dará a sua opinião e exploraremos um pouco cada uma das situações. O conhecimento do mundo exterior, o relacionamento com os pares e com adultos e a flexibilidade de enfrentar diversas situações serão os principais objectivos a adquirir.

Para terminar a sessão, jogaremos ao jogo do “Polícia e assassino”. Enquanto os alunos estão, em círculo, de olhos fechados, o professor toca nas costas de um para lhe indicar que é o polícia e na cabeça de outro para lhe “dizer” que é o ladrão. Os alunos começam a circular pela sala, o objectivo do assassino é matar todos os colegas, com um piscar de olho, perante o qual os colegas vão caindo. O objectivo de polícia é identificar o ladrão. Esta é uma actividade tranquila que exige a observação e concentração por parte das crianças.

A **quinta** e última **sessão** (Anexo 3E) permitirá às crianças jogar, utilizando adereços e pinturas.

Assim, a primeira actividade será a criação de uma Galeria Viva. Os alunos escolherão de entre várias imagens, trazidas pelo observador, uma delas e procurarão representar a mesma. Para isso terão vários adereços e alguns panos, que poderão adaptar para tornarem o seu “quadro”, o mais parecido possível com o representado no papel. No final quando os vários

grupos tiverem concluído o seu trabalho, tiraremos fotografias para que os alunos, posteriormente, possam visualizar o seu trabalho. Para além disso, um grupo de cada vez circulará pela sala, como se estivesse numa galeria de arte. Esta actividade permite desenvolver a tomada de decisão em grupo, a expressividade e a concentração.

A última actividade será a criação de uma selva. Todos os alunos serão pintados, mascarando-se de determinado animal. Procuraremos, para esta actividade, a colaboração de alguém com experiência na pintura facial. De seguida, cada um representará, através do improvisado, o seu animal. No final, o observador dirá a cada um, uma frase, retirada de um texto intitulado “O carnaval dos animais”, para dizerem relativamente ao seu animal. Combinaremos marcações, ordens de entrada e construiremos uma espécie de representação para terminarmos as nossas sessões. A segurança, o à-vontade, a expressão corporal são aspectos a desenvolver com esta actividade. Será ainda importante que restem alguns minutos para conversarmos com os alunos acerca de todo o processo, funcionando assim como Retroacção, na qual todos os elementos se posicionarão criticamente sobre o processo.

Terminadas as sessões resta-nos esperar que, para além dos benefícios que daí poderão advir, as crianças se tenham divertido, já que a Expressão Dramática pretende ser uma área na qual muito se aprende, brincando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A Gaivota cresceu e voa com as próprias asas.
Vejo como poderia ouvir.
Os meus olhos são os meus ouvidos. (...)
As minhas mãos são bilingues”
(LABORIT, 2001:207).

É nosso objectivo que as crianças surdas, com DDAH, sejam capazes de voar pelas próprias asas, que se tornem autónomas, que se sintam integradas na sociedade e que se sintam elementos integrantes da cultura surda. É também nosso desejo que enquanto adultos possam dizer que tiveram as mesmas oportunidades, que a escola tudo fez para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos.

Foi nesse sentido, que desenvolvemos o projecto apresentado. Abordámos temas relacionados com a surdez e com o Défice de Atenção com Hiperactividade, explorando e analisando as características das crianças detentoras das duas problemáticas. No entanto, apesar de apresentarmos características que podem ser consideradas genéricas, não queremos tornar a visão sobre a comunidade surda homogénea. Na verdade, tal como referia Carlos Afonso, temos nesta comunidade todas as especificidades existentes numa outra, “a mulher surda, o surdo trabalhador, os surdos homossexuais, os surdos de minorias étnicas” (AFONSO, 2008: 81). Deste modo a complexidade é enorme, as diferenças são abismais, tal como em qualquer contexto, em qualquer situação e em qualquer grupo. Não queremos uma visão redutora, queremos antes conhecer, para poder distinguir. Enquanto professores temos de compreender que os alunos surdos não são todos iguais, que as estratégias têm de ser diversificadas, tal como o são quando preparamos determinada aula para alunos ouvintes. O arco íris existente nas nossas salas de aulas tem de ser tido em conta e a cor que só é conseguida pela diversidade que os caracteriza mantida.

Tecemos ainda algumas considerações sobre a expressão Dramática e procurámos estabelecer um relacionamento entre as temáticas apresentadas. Estamos cientes que este relacionamento terá de certo ainda muito para evoluir, mas acreditamos que a importância desta área depressa vai ser reconhecida.

Durante a realização do trabalho, uma das maiores dificuldades que encontramos foi, de facto, a pesquisa de material bibliográfico que relacionasse as temáticas, quer a surdez com o DDAH, quer a Expressão Dramática com as áreas referidas. É nosso objectivo permitir o crescimento desta relação, por acreditarmos que a união das duas será extremamente positiva para as crianças surdas com DDAH, que vêm a sua tarefa de comunicar dificultada por uma sociedade que se apresenta essencialmente ouvinte. Comunicar é condição *sine qua non* para nos podermos integrar numa sociedade tão complexa como aquela em que hoje vivemos.

Compreendemos que em pesquisas deste tipo, nem sempre é fácil podermos generalizar os resultados, já que a individualidade de cada aluno vai determinar o modo como estes reagem e progridem no campo da Expressão Dramática e conseqüentemente no da comunicação. Portanto, a observação afigura-se árdua e de difícil interpretação, mas constitui também a fase mais ansiada. Procuraremos que esta análise seja o mais objectiva possível, mesmo tendo consciência da dificuldade imposta pelo carácter afectivo, que qualquer investigação baseada na observação directa e participada poderá apresentar.

Nenhuma utopia o deixará de o ser se não unirmos esforços no sentido de a tornar realidade. É nesse sentido que esperamos que o projecto que aqui termina, ou melhor, que aqui se inicia, contribua para uma melhor compreensão das crianças surdas, com DDAH, de forma a promovermos a criação da verdadeira Escola Inclusiva. Este projecto será a primeira pancada de Molière que dará início a um espectáculo de teatro, constituído pelas investigações que surgirão nesta área.

BIBLIOGRAFIA

- AFONSO, Carlos (2008), *Reflexões sobre a Surdez: a problemática específica da surdez / A educação de surdos*, Porto, Gailivro.
- AFONSO, Natércio (2005), *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*, Porto, Edições Asa.
- AGUILAR, Luís (2001), *Expressão e Educação Dramática: Guia Pedagógico para o 1º ciclo do Ensino Básico*, Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- ALMEIDA, Leandro e FREIRE, Teresa (2003), *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*, Braga, Psiquilibrios.
- AMARAL, Maria; COUTINHO, Amândio (2005), “Inovação, Teoria e prática no ensino bilingue de crianças surdas”, COELHO, Orquídea (2005), *Perscrutar e Escutar a Surdez*, Santa Maria da Feira, Edições Afrontamento.
- BARATA, José (1979), *Didáctica do Teatro*, Coimbra, Livraria Almedina.
- BARRET, Gisele (1989), “Para uma Definição de Expressão Dramática”, *Rev. Percursos, cadernos de arte e educação*, nº1, Aveiro.
- BARRET, Maurice (1982), *Educação em Arte*, Lisboa, Presença.
- BEJA, Francisco, TOPA, José e MADUREIA, Cristina (1999), *Drama Pois! Jogos e Projectos de Expressão Dramática*, Porto, Porto Editora.
- BELL, Judith (2003), *Como realizar um Projecto de Investigação*, Lisboa, Gradiva.
- BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sári (1994), *Investigação Qualitativa em Educação*, Porto, Porto Editora.
- COELHO, Orquídea (2005), *Perscrutar e Escutar a Surdez*, Santa Maria da Feira, Edições Afrontamento.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION(1994), *DSM- IV-TR, Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*, Lisboa, Climepsi Editores.
- FERNANDES, Eulália (2003), *Linguagem e Surdez*, Porto, Arimed.
- FRAGA, Jorge (1989), “Drama em Educação: A urgência de cartografar os sentidos”, *Rev. Percursos, cadernos de arte e educação*, nº1, Aveiro.
- FRAGATEIRO, Carlos(1992), “Teatro e Educação ou a emergência de um novo paradigma”, in *Ensino Artístico*, Asa.

- GARCIA, Immaculada (2001), *Hiperactividade: Prevenção, Avaliação e Tratamento na Infância*, Lisboa, Mc Graw-Hill.
- GOLDFELD, Marcia (2002), *A Criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*, São Paulo, Pexus.
- HINDLEY, Peter, Kroll, Leo (1998), *Theoretical and Epidemiological Aspects of Attention Déficit and Overactivity in Deaf Children*, (<http://jdsde.oxfordjournals.org/cgi/reprint/3/1/64.pdf>), disponível em 01/05/08.
- JIMENEZ, Raimundo; PRADO, Fernando, et al., “O Deficiente Auditivo nas Escola”, in BAUTISTA, Rafael (coord.) (1993), *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa, Dinalivro.
- KAUCHAKJE, Samira (2003), “Comunidade surda: as demandas identitárias no campo dos direitos, da inclusão e da participação social”, SILVA, Ivani (org.) (2003), *Cidadania, Surdez e Linguagem*, São Paulo, Plexus.
- LANDIER, J. e BARRET, G. (1994), *Expressão Dramática e Teatro*, Porto, Edições Asa.
- LIMA, Rosa (2000), *Linguagem Infantil: da normalidade à patologia*, Braga, Edições APPACDM.
- LABORIT, Emanuelle (2001), *O grito da Gaivota, biografia de uma surda profunda, do berço ao êxito nos palcos do teatro francês*, Lisboa, Caminho.
- LOPES, João A. (1996), “Distúrbio hiperactivo de défice de atenção em contexto de sala de aula: a incerta existência de um problema de desenvolvimento da infância e adolescência”, (<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/174>), disponível em 14/04/08.
- LORENZINI, Nydia, “Aquisição de um conceito científico por alunos surdos de classes regulares do ensino fundamental”, (<http://www.ppgect.ufsc.br/dis/08/Dissert.pdf>), disponível em 07/04/08.
- LOWENFELD, Viktor (1977), *A Criança e sua Arte*, São Paulo, Mestre Jou.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001), *Curriculum Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Decreto-Lei n.º 3/2008*, de 7 de Janeiro, DR, 1.ª série, N.º 4, 7 de Janeiro de 2008, p. 154-164

- NÓVOA, A. (1989), “Uma pedagogia à flor da pele: da Expressão Dramática ao teatro e vice-versa”, in *Percursos, cadernos de Arte e Educação*, nº1, Aveiro.
- PARASNIS, Ila (2001), “Evaluating ADHA in the Deaf Population: Challenges to Validity”, in *NTDI Research Bulletin*, (<http://deafness.about.com/gi/dynamic/offsite.htm>), disponível em 01/05/08. .
- QUIVY, Raymond, LUCVAN, Campenhoudt (1992), *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa. Gradiva.
- ROOYACKERS, Paul (2003), *101 Jogos Dramáticos*, Lisboa, Edições Asa.
- SÁ, Nídia, “Os estudos surdos”, (http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/estudos_surdos_feneis.doc), disponível em 25/03/08.
- SILVA, Angélica (2003), “Surdez, Inteligência e Afectividade”, SILVA, Ivani (org.) (2003), *Cidadania, Surdez e Linguagem*, São Paulo, Plexus.
- SOUSA, A. (s.d.), *A Expressão Dramática*, Lisboa, Básica Editora.
- VASQUEZ, Inmaculada (1993), “Hiperactividade: Avaliação e Tratamento”, BAUTISTA, Rafael (coord.) (1993), *Necessidades Educativas Especiais*, Almada, Dinalivro.
- TETZCHNER, Stephen (2000), *Introdução à Comunicação Aumentativa e Alternativa*, Porto, Porto Editora.

Sites consultados:

- <http://deafness.about.com/cs/add/a/deafadhd.htm>
- http://br.geocities.com/apoioacademico/fundamentos_de_metodologia_cientifica.htm
- <http://www.feneis.com.br/page/index.asp>
- <http://www.asurdosporto.org/artigo.asp?idartigo=243>
- <http://www.signdance.com/about.htm>
- http://www.lerparaver.com/leonardo_deficiencia_auditiva.html#0

ANEXOS

▪ Inicia uma conversa.													
▪ Interage com os colegas.													
▪ Interage com adultos.													
▪ Os outros compreendem e respondem aos comportamentos comunicativos da criança.													
▪ Mantém a atenção durante as actividades que realiza. *													

Legenda: R (realizou); NR (não realizou).

Frequência: M (muitas vezes), P (poucas vezes), R (raramente), N (nunca).

* Registrar a duração dos períodos de concentração das crianças.

Estrutura das Notas de Campo

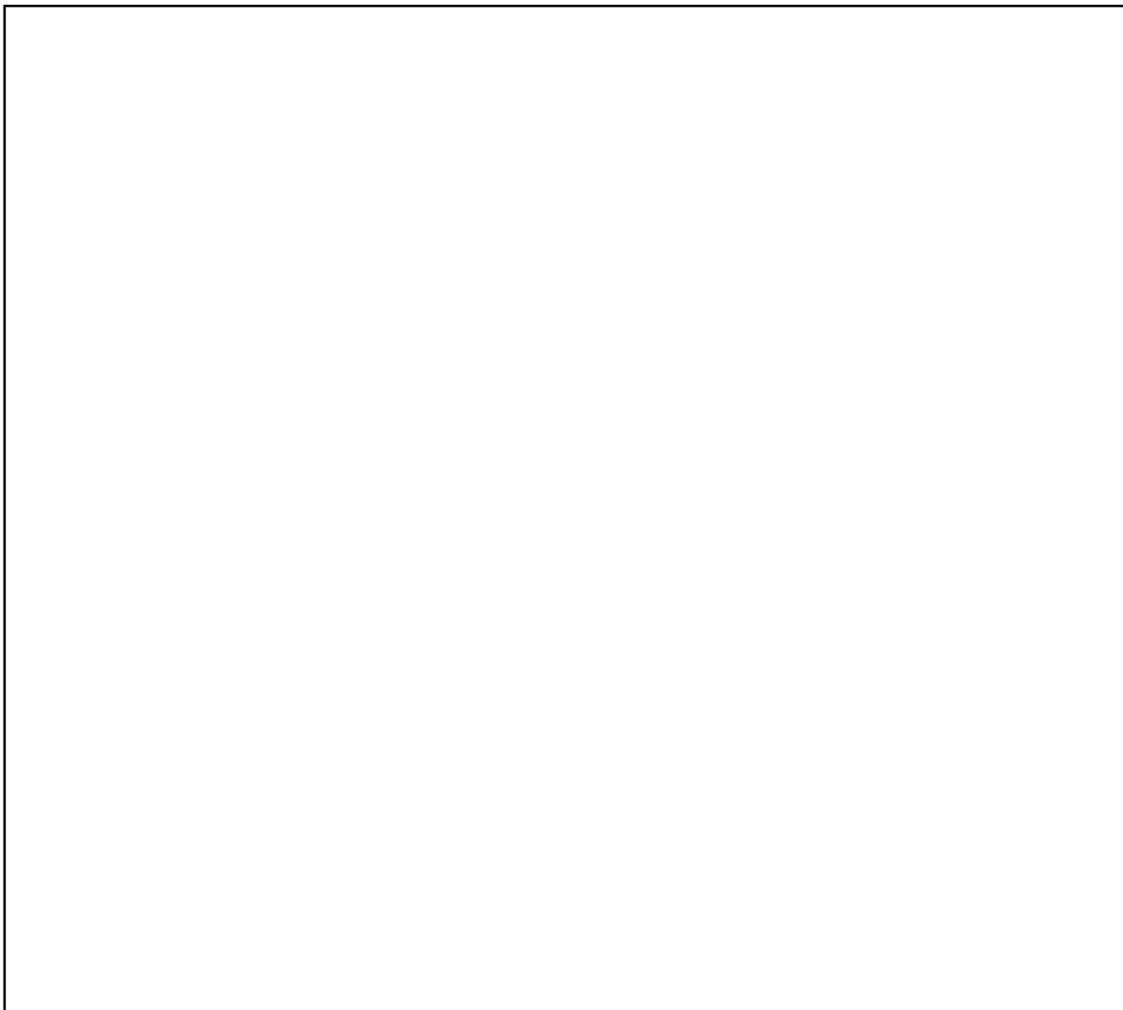
Local:

Dia e Hora:

Redigido por:

1ª Nota de um total de 5

Título Sugestivo



Parte Reflexiva:

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying most of the page. It is intended for a reflective response.

1ª Sessão

Competências Gerais	Competências Específicas	Conteúdos	Tipo de situações educativas / Actividades	Material
<p>◆ Desenvolvimento de uma relação de pertença e de autonomia no seio do grupo.</p> <p>◆ Cooperação com outros em tarefas e trabalhos comuns;</p> <p>◆ Aumento dos períodos de Concentração.</p>	<p>◆ Conhecimento do grupo;</p> <p>◆ Aprofundamento da dinâmica do grupo através dos processos dramáticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ conhecimento de si próprio; ✓ conhecimento do outro; ✓ criação duma relação de grupo construída com base na: <ul style="list-style-type: none"> • cumplicidade • partilha • respeito • tolerância • disponibilidade • autonomia individual <p>◆ Desenvolvimento das estratégias de comunicação, relações interpessoais, trabalho de equipa, resolução de problemas e tomadas de decisão.</p> <p>◆ Aquisição de métodos de relaxamento e concentração.</p>	<p>◆ Apresentação;</p> <p>◆ Quebra Gelo;</p> <p>◆ Dinâmica do grupo;</p> <p>◆ Concentração.</p>	<p>◆ Realização de Jogos de apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A bola; ✓ Apresentação. <p>◆ Realização de actividades de dinâmica de grupo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O barqueiro; ✓ Pêndulo: <p>◆ Relaxamento Parcelar.</p>	<p>◆ Bola de borracha.</p>

2ª Sessão

Competências Gerais	Competências Específicas	Conteúdos	Tipos de situações educativas / Actividade	Material
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Cooperação com outros em tarefas e trabalhos comuns; ◆ Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal; ◆ Aumento dos períodos de Concentração. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Disponibilização para a sessão; ◆ Desenvolvimento das estratégias de comunicação, relações interpessoais, trabalho de equipa, resolução de problemas e tomadas de decisão; ◆ Desenvolver as capacidades expressivas do corpo; ◆ Explorar diferentes formas e atitudes corporais; ◆ Reflectir e avaliar criticamente o trabalho produzido no seio do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aquecimento; ◆ Relacionamento com o outro; ◆ Expressão corporal. ◆ Dinâmica de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aquecimento (concretizar algumas ordens proferidas pelo observador); ◆ Actividades de Cooperação: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Voz de Comando; ✓ Caixa de cartão; ✓ Estátuas. ◆ Registo da Sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Caixa de Cartão. ◆ Folhas Brancas; ◆ Material de escrita e pintura; ◆ Aparelhagem; ◆ Amplificador ◆ Cubos Vibratórios. ◆ Música.

4ª Sessão

Competências Gerais	Competências Específicas	Conteúdos	Tipos de situações educativas / Actividade	Material
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Relacionamento Harmonioso do corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal; ◆ Comunicação espontânea. ◆ Aumento dos períodos de Concentração. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Disponibilização para a sessão; ◆ Domínio da improvisação e da dramatização; ◆ Conhecimento do mundo; ◆ Relacionamento com os pares e com adultos. ◆ Aquisição de métodos de relaxamento e concentração. ◆ Aquisição de hábitos de observação. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aquecimento; ◆ Improvisação/ Dramatização. ◆ Concentração. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Aquecimento: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Jogo do lenço. ◆ Realização de actividades de improvisação: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Personagens nas costas; • Improvisação de situações • Experimentar a construção de personagens; • Criação de pequenas cenas; ◆ Exercício de Concentração: <ul style="list-style-type: none"> ✓ “Polícia e Ladrão”. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Lenço.

5ª Sessão

Competências Gerais	Competências Específicas	Conteúdos	Tipos de situações educativas / Actividade	Material
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Comunicação espontânea de sentimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Domínio da improvisação e da dramatização ◆ Tomada de decisões em grupo; ◆ Utilização do corpo como modo de expressão; ◆ Aquisição de métodos de concentração. ◆ Aquisição de competências de posicionamento crítico perante as diversas situações. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Improvisação/ Dramatização. ◆ Sentido Crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Galeria Viva; ◆ A Selva; ◆ Diálogo. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Figurinos; ◆ Pinturas faciais.